

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Hevonen on vähän niinku tehty karvaseks noilla viivoilla.”
Normaali- ja steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat tulkitsevat taidekuvia

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Laura Kärki

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Laura Kärki: ”Hevonen on vähän niinku tehty karvaseks noilla viivoilla.”

Normaali- ja steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat tulkitsevat taidekuvia

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten steinerkoulun ja normaalikoulun 6. luokan oppilaat tarkastelevat ja tulkitsevat taidekuvia. Tutkimuksessa vertaillaan kahden pedagogisesti ja didaktisesti erilaisen koulun kuvataidekasvatuksen vaikutuksia oppilaiden taidekuvan tulkinnan taitoihin.

Tutkimuksen päätutkimuskysymys oli: ”Miten pedagogisesti ja didaktisesti eri tavalla toteutettu kuvataidekasvatus ilmenee 6. vuosiluokan oppilaan taidekuvan tarkastelun ja tulkinnan taidoissa verraten normaalikoulun oppilasta steinerkoulun oppilaaseen?” Tarkentava tutkimuskysymys oli: ”Miten normaali- ja steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat tarkastelevat ja tulkitsevat taidekuvaa sen välittämän viestin, tunnelman ja todenmukaisuuden näkökulmasta peilaten heidän kehitystasoaan Parsons (1989) ja Housenin (1983) kuvan tulkinnan kehityksen teorioihin?”

Tämän tapaustutkimuksen perusjoukoksi valikoitiin erään itä-suomalaisen normaalikoulun ja suomalaisen steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat. Tarkempi tutkimusotos sisälsi kuusi oppilasta molemmista kouluista. Tutkimusotos oli siis kokonaisuudessa kaksitoista oppilasta. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelukysymykset oli jaettu kahteen teemaan: taidekuvan tarkastelu ja tulkinta. Haastattelussa selvitettiin taidekuvien tarkastelun osalta ensihuomiota, muita tekijöitä sekä yksityiskohtia. Tulkintaan liittyvissä haastattelukysymyksissä keskityttiin taidekuvan välittämään viestiin, tunnelmaan ja todenmukaisuuteen.

Tutkimuksen tutkimusmenetelmä oli laadullinen ja aineisto analysoitiin laadullisen tutkimuksen teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen teoriapohja rakentui Parsons (1989) teoriasta esteettisestä herkkyydestä ja tulkintakyvyn kehittymisestä sekä Housenin (1989) esteettisen kehityksen mallista. Tutkimuksessa käytettiin myös molempien koulujen opetussuunnitelmia suuntaa-antavina asiakirjoina tutkimushenkilöiden saamasta kuvataidekasvatuksesta. Opetushallitus laati perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2014 ja se otettiin käytäntöön suomalaisissa peruskouluissa vuoden 2016 syyslukukauden alussa. Sama opetussuunnitelma ja perusopetuslaki määrittävät molempien tutkimuskoulujeni kuvataiteen opetusta, tavoitteita ja arviointia. Steinerkouluilla on kuitenkin oma steinerpedagoginen kasvatusfilosofiansa, joka näkyy käytännön opetuksessa.

Tutkimuksen tutkimustuloksista oli huomattavissa, että steinerkoulun oppilaat tulkitsivat taidekuvia hieman normaalikoulun oppilaita alemmalla kuvallisen tulkinnan kehitystasolla. Selittävänä tekijänä löytyi steinerkoulun opetuksen oppikirjattomuus. Steinerkoulun oppilaat tarkastelivat ja tulkitsivat harvemmin kouluarjessaan kulttuurihistoriallisia taidekuvia normaalikoulun oppilaisiin verrattuna. Steinerpedagoginen kuvataidekasvatus myös korostaa enemmän oppilaiden omista ja muiden luokkatovereiden tekemistä taidekuvista puhumista. Aineistosta oli löydettävissä taidekuvan tulkinnallisten taitojen osalta sekä keskivertoa heikompia että vahvempia oppilaita. Tutkimuksen tuloksista oli pääteltävissä, että molempien koulujen oppilaat olivat aiemminkin tarkastelleet taidekuvia. Varsinainen taidekuvien tulkinta jäi kuitenkin suhteellisen pinnalliseksi, mikä selittyy vielä keskeneräisellä kehityksellä sekä oppilaiden iällä.

Avainsanat: taidekuva, taidekuvan tulkinta, lapsen kuvallisen tulkinnan kehitys, kuvataidekasvatus, steinerkoulu

SISÄLLYS

1	KIITOKSET	4
2	JOHDANTO	5
3	TAIDEKUVA JA SEN TULKINTA.....	7
3.1	TAIDEKUVAN MÄÄRITTELY	7
3.2	TAIDEKUVAN TULKINNAN MÄÄRITTELY	8
4	LAPSEN KUVALLISEN TULKINNAN KEHITYS	11
4.1	HOUSENIN MALLI	11
4.2	PARSONSIN MALLI	12
4.3	HOUSENIN JA PARSONSIN MALLIEN VERTAILUA	14
5	KUVAN TULKINTA OSANA KUVATAIDEKASVATUSTA.....	16
6	RUDOLF STEINER -KOULU	22
6.1	STEINERKOULUN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ	22
6.2	VAPAUDEN FILOSOFIA JA ANTROPOSOFIA STEINERPEDAGOGIIKAN PERUSTANA	24
6.3	STEINERKOULUN TUTKIMUSHENKILÖIDEN KEHITYSVAIHE.....	26
6.4	STEINERKOULUN KUVATAIDEKASVATUS	26
6.5	LYHYESTI STEINERKOULUN OPETUSSUUNNITELMASTA JA OPETUKSEN ARVIOINNISTA.....	28
7	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
8.1	TAIDEKUVIEN VALINTA.....	31
8.2	KOHDEJOUKKO JA AINEISTON KERUU.....	32
8.3	AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI.....	34
8.4	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	35
9	TUTKIMUSTULOKSET	38
9.1	”LEMMINKÄISEN ÄIDIN” TARKASTELU	38
9.2	”GUERNICAN” TARKASTELU	43
9.3	TAIDEKUVIEN TULKINTA.....	48
9.3.1	<i>Taidekuvista tulkittu viesti</i>	<i>48</i>
9.3.2	<i>Taidekuvien tunnelma.....</i>	<i>50</i>
9.3.3	<i>Taidekuvien todenmukaisuus</i>	<i>52</i>
10	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	55
10.1	NORMAALIKOULUN OPPILAIDEN TAIDEKUVAN TULKINNAN TASO	55
10.2	STEINERKOULUN OPPILAIDEN TAIDEKUVAN TULKINNAN TASO	58
10.3	POHDINTA	61

1 KIITOKSET

Haluan kiittää ystävääni Sanna Lahtista, sillä yhdessä tekemämme kandidaatintutkielman pohjalta minun oli helppo lähteä ponnistamaan kohti omaa pro gradu- tutkielmaani. Ilman Sannaa työstäni olisi varmasti tullut huomattavasti vajavaisempi ja yksipuolisempi. Lisäksi haluan kiittää ohjaajaani Veli-Matti Värriä. Hän tekee työtään aidosti täydestä sydäimestään. Päädyin hänen ohjattavakseen vahingon kautta, mutta en olisi voinut toivoa parempaa ohjaajaa.

Kiitos teille molemmille!

2 JOHDANTO

Pidän valtavasti taidenäyttelyissä käymisestä. Vielä enemmän pidän siitä, että käyn näyttelyssä jonkun kanssa ja keskustelen hänen kanssaan taiteesta. Kaikista mieluiten kuuntelen muiden ihmisten ajatuksia taiteesta. Usein keskustelussa tulee huomanneeksi kuvasta seikkoja, joita ei itse ole edes noteerannut. Oma maailmankuva avartuu, toisinaan vain vähän ja toisinaan paljonkin. Lisäksi taiteilijalla on aina oma motiivinsa, jonka hän joko onnistuu tai ei onnistu välittämään katsojalle taiteensa kautta. On mielenkiintoista, ettei kuvien katselemiseen ja tulkitsemiseen välttämättä tarvitse vankkaa teoriapohjaa tai kulttuurihistoriallista tuntemusta, sillä kuvan tulkinnassa on kyse myös jokaisen omasta elämyskokemuksesta. Ei ole olemassa oikeaa tai väärää tulkintaa. Vai onko? Voisiko kuvan tulkintaa kutsua ”kansalaistaidoksi”, jota voidaan opettaa alakoulussa? Ja miten sitä edes opetetaan? Näitä kysymyksiä halusin lähteä selvittämään pro gradu -tutkielmassani.

Kuvataide on minulle harrastus ja pitkä sivuaine osana korkeakouluopintojani. Ammatillisena pyrkimyksenäni on opettaa kuvataidetta aineenopettajana. Tutkimukseni aiheen valintaan vaikutti myös kiinnostukseni kuvataiteita kohtaan pedagogisesti. Tämän vuoksi valitsin tutkielmani aiheeksi kuvan tulkinnan ja siihen liittyvät taidot. Tarkemmaksi aiheeksi valikoitui kuvallinen tulkinta nimenomaan oppilaan näkökulmasta sen vuoksi, että olin kiinnostunut lapsen esteettisen kehityksen kasvusta ja sen vaiheista.

Mielestäni kuvan tulkinta on tärkeä aihe juuri tulevaa kuvataidekasvattajan ammattiani ajatellen. Erilaisten kuvien tarkastelu ja tulkinta ovat varsinkin nykypäivänä tärkeitä taitoja. Elämme yhteiskunnassa, jossa erilaisten kuvien sisältämien viestien tulva päivittäin on valtava. Tämän vuoksi kuvataidekasvattajan onkin tärkeää välittää oppilaille kuvan tarkastelun ja tulkitsemisen taitoja. Lisäksi halusin perehtyä kyseiseen aiheeseen, koska sitä ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Aiemmat olemassa olevat tutkimustulokset ovat yli 20 vuotta vanhoja. Aiheesta ja sen vierestä löytyy kuitenkin paljon materiaalia, jota voin hyödyntää tätä tutkimusta tehdessäni.

Tutkimuksessani halusin lisäksi selvittää, miten pedagogisesti ja didaktisesti kaksi erilaista koulua toteuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) määräämää kuvataidekasvatusta ja siinä mainittuja kuvan tulkinnan taitoja. Kohdejoukoksi tutkielmaani valikoituivat normaali- ja steinerkoulu. Steinerkoulut Suomessa toimivat saman

koululainsäädännön puitteissa kuin ns. yleinen koululaitoskin. Steinerkoulun toimintaa ohjaa sama perusopetuslaki kuin kaikkea muutakin perusopetusta. Heillä on kuitenkin oma didaktinen ja pedagoginen tapansa opettaa kaikkia aineita, myös kuvataidetta. Päättökysymyksessäni vertailen näiden kahden koulun oppilaiden välillä sitä, vaikuttaako eri tavalla toteutettu kuvataidekasvatus lapsen kuvan tulkinnan taitoihin.

Koen, että tutkimuksestani on hyötyä kuvataiteen parissa työskenteleville kasvattajille. Tutkimuksen aiheesta saavat varmasti tukea myös muut lasten parissa työskentelevät, sillä tutkimukseni tarjoaa yleistäkin tietoa muun muassa esteettisen ajattelun kehittymisestä. Teoriaosuuden lisäksi käsittelen tutkimuksessani myös erilaisia käytännön ideoita liittyen kuvan tulkintaan ja sen käyttöön osana opetusta. Teoriapohja perustuu kahteen yleisesti tunnettuun kuvallisen tulkinnan kehityksen teoriaan. Kuvataidekasvatuksen kenttä on laaja ja käsittelenkin tässä tutkimuksessa siitä vain murto-osaa. Tutkimuksesta lukija saa kuitenkin pohjatietoa, jonka avulla on esimerkiksi mahdollista laajentaa ja kehittää kuvataidekasvatusta eteenpäin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

3 TAIDEKUVA JA SEN TULKINTA

Tässä tutkimuksessa käsittelen lapsen kuvallista tarkastelu- ja tulkintakykyä. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää, mitä tarkoitetaan taidekuvan käsitteellä ja mistä osatekijöistä taidekuvat koostuvat. Tässä luvussa määrittelen myös, miten taideteos ja taidekuva eroavat toisistaan. Lisäksi avaatan tekstissä taidekuvan tarkastelun ja tulkinnan käsitteitä.

3.1 Taidekuvan määrittely

Muodot, värit ja liikkeet muodostuvat näköaistimme avulla visuaaliseksi kokonaisuudeksi. Nämä edellä mainitut visuaalisen kokonaisuuden kriteerit pätevät erityisesti taidekuviin. Kuvat ovat osa visuaalisuutta, mutta kaikki visuaaliset ilmiöt eivät kuitenkaan järjestäydy kuviksi katsojien mielessä. Usein kuvallisuuden ajatellaan olevan kaksiulotteista ja liikkumatonta, mutta näin ei kuitenkaan aina ole. Myös kolmiulotteiset kohteet saatetaan nähdä kuvina. (Seppä 2012, 20.)

Jotta taidekuvan määrittäminen olisi mahdollista, täytyy ensiksi avata taideteoksen käsitettä. Itkosen (2011, 10) mukaan taideteoksilla tarkoitetaan sellaisia kuvataiteen teoksia, jotka ovat ainutkertaisia. Taideteokset voivat olla muodoltaan maalauksia, veistoksia, videoteoksia, valokuvataidetta, taidegrafiikkaa, installaatioita tai tapahtuman sisältäviä teoksia, kuten performansseja. Taideteos syntyy taiteilijan oman harkinnan tuloksena. Taiteilija pohtii prosessin aikana huolellisesti aihetta, omia vaikuttimiaan sekä toteutustapaa. Töyssy, Vartiainen ja Viitanen (2003, 202 - 203) puolestaan määrittävät taideteoksen sellaiseksi kokonaisuudeksi, jolla voi olla useita sisällön tasoja. Näillä jokaisella tasolla on kullakin oma merkityksensä. Töyssy ym. (2003, 202 - 203) mukaan taideteos rakentuu sisällöstä ja muodosta. Perinteisessä mielessä sisältö tarkoittaa teoksen esittävää aihetta, ja muoto niitä visuaalisia keinoja, joilla sisältöä ilmennetään. Taideteoksella ei voi olla sisältöä ilman muotoa, eikä muotoa ilman sisältöä. Nämä kaksi asiaa kulkevat aina käsi kädessä, toistensa kanssa keskustellen jokaisessa taideteoksessa.

Taidekuvalla puolestaan tarkoitetaan aitoja taideteoksia sekä niistä otettuja valokuvia. Taidekuva voi olla jäljenne, kuten postikortti, valokuva tai internetistä löytyvä kuva taideteoksesta (Itkonen 2011, 10). Sepän (2012, 19) mukaan taidekuvan tarkka määrittely on haastavaa, sillä sen ominaisuudet eivät ole aina selkeästi järjestäytyneitä suhteessa toisiinsa. Jokainen taidekuva on

monimutkainen kokonaisuus, jossa erilaiset osatekijät ja ominaisuudet kohtaavat. Jokainen kuva näyttäytyy eri tilanteessa erilaisena, myös katsojastaan riippuen.

Taidekuva koostuu useista eri osatekijöistä, jotka vaikuttavat toisiinsa. Siitä voidaan erottaa esimerkiksi kuvan tekijän tai tekijöiden erityispiirteitä. Taidekuvan määrittelyyn vaikuttavat myös vastaanottajien vaihtelevat tavat lukea kuvaa. Taidekuvaa säätelevät kulttuuriset järjestykset sekä erilaiset kielelliset järjestelmät. Jokainen taidekuva on yksilöllinen fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Myös katsojilla on tiedostamattomia kokemuksia, jotka vaikuttavat siihen, miten taidekuva nähdään tai koetaan. Kuvasta puhumisen tavat eli diskurssit ovat edellä mainittujen asioiden lisäksi yksi taidekuvan osatekijä. Taidekuvaa voidaan määritellä myös muuttuvien teknisten välineiden sekä esittämistapojen kautta. Kaikesta huolimatta ei kuitenkaan ole olemassa yksimielistä määritelmää siitä, millaisia kokonaisuuksia kuvat ovat. (Seppä 2012, 19.)

3.2 Taidekuvan tulkinnan määrittely

Tässä alaluvussa avaan taidekuvan tulkinnan käsitettä sekä annan muutaman esimerkin siitä, millaisia kuvan tulkintaan liittyviä teorioita on olemassa. Esittelen seuraavaksi lyhyesti kuvallisen kuva-analyysin ja semioottisen kuva-analyysin.

Kuvallinen kuva-analyysi on Marjo Räsäsen (2008, 212) kehittämä teoria, joka soveltuu hyvin esimerkiksi koulumaailmaan. Räsäsen analyysissä tulkinta painottuu merkityksille, joita saadaan muuntelemalla kuvaa ja tekemällä uusia kuvia. Tulkitsijan tehtävä on osallistua edellä mainittuun toimintaan, jota opettaja johtaa. Ronald Barthesin (1964) kehittämä semiotiikka puolestaan tutkii kuvaa merkkijärjestelmän kaltaisena kokonaisuutena. Semioottinen kuvan tulkinta edellyttää katsojaltaan kompetenssia, eli olemassa olevia taitoja ja ymmärrystä esimerkiksi ympäröivästä kulttuurista (Seppä 2012, 128). Tämän vuoksi kyseinen teoria tukee tutkimukseni aineiston analyysia, josta voi havaita esimerkiksi oppilaiden kompetenssin tasoja. Vaikka esittelen tässä alaluvussa tarkemmin kaksi kuvan tulkinnan teoriaa, on kuitenkin hyvä muistaa, että taidekuvien tulkintoja on olemassa yhtä monta kuin on katsojiakin.

Taiteen tulkinnan tehtävänä ei ole antaa suoria vastauksia katsojalleen, vaan herättää kysymyksiä ja keskustelua (Venäläinen & Kaihovirta-Rosvik 2014, 67 - 69). Sepän (2012, 19) mukaan kuvan tulkitsija voi tehdä useita erilaisia valintoja ja painottaa hyvinkin erilaisia asioita tulkinnassaan. Töyssy (2003, 244) määrittelee taidekuvien tulkinnan tarkoittavan kuvien sisältämien merkitysten tunnistamista sekä useimmiten myös niiden sanallistamista. Tulkinnan syvällisyys riippuu niistä tiedoista ja kokemuksista, joita katsojalla on käytettävissään. Pinnalliseksi jäävässä taidekuvan tulkinnassa tunnistetaan vain esimerkiksi kuvien aiheet tai ryhmitellään kuvat jollakin

perusteella erilaisiksi kuvaperheiksi. Tulkinnan syvällisyyteen vaikuttavat esimerkiksi katsojan asenteet, mielentila, ikä sekä sukupuoli (Seppänen 2014, 13).

Itkonen (2011, 28) kirjoittaa, että taidekuvaa tulkittaessa sitä käydään läpi vaiheittain. Tulkintaa ennen taidekuvaa tarkastellaan pintapuolisesti. Tarkastelu aloitetaan usein kuvailemalla taidekuvan muotoa ja sisältöä. Muotoa ja sisältöä voidaan eritellä yksityiskohtaisemmin ja syvällisemmin analysoinnin avulla. Töyssyn ym. (2003, 202 - 203) mukaan taidekuvan analysointi merkitsee kuvan muodon ja sisällön erittelyä sekä sitä, minkälaisista osatekijöistä taidekuva koostuu. Tulkitsijan tehtävänä onkin pyrkiä ymmärtämään taidekuvan sisältöjen ja muotojen merkityksiä.

Tulkitsija voi ottaa tulkinnan tueksi tieteellisiä teorioita, mikäli haluaa syventää omaa tulkintaansa. Semiotiikka on yksi teoria, joka antaa avaimia kuvien sisältämien merkkien ja merkitysten syvällisempään erittelyyn. Sepän (2012, 128) mukaan semiotiikka tutkii taidekuvaa kielen kaltaisena merkkijärjestelmänä. Semiotiikka tarjoaakin tarkkaan määritellyn käsitteistön sekä analyysimallin, jonka avulla taidekuva on mahdollista ikään kuin purkaa osiin ja suhteuttaa osaksi laajempaa kulttuurista kokonaisuutta. Semioottisessa kuva-analyysissä tulkitsija pyrkii löytämään erilaisia säännöksiä eli koodeja, jotka ovat yleistettävissä. Tulkinnassa koodeista etsitään esimerkiksi symboleita ja piilomerkityksiä. Semioottinen kuva-analyysi antaa tulkitsijalleen mahdollisuuden muodostaa erilaisia johtopäätöksiä taidekuvasta. (Emt., 2012, 155.)

Räsänen (2008, 212) kuvallisessa kuva-analyysissä taidekuvan sisällön tutkiminen ja tulkitseminen sisältää kysymyksen siitä, mitä kuvassa tapahtuu ja miksi. Analyysia tehdessä voidaan myös pohtia, mitä ennen kuvaa on tapahtunut ja mitä kuvan tapahtumista myöhemmin seuraa. Taidekuvan sisältöä tulkitessa pyritään löytämään kuvasta myös sen teemat. Tulkitsemiseen linkittyy lisäksi pohdinta siitä, miten taidekuvan sisältö muuttuu, jos vaihdamme siinä vallitsevan ajan, kulttuurin tai ympäristön. Henkilökuvien kohdalla voidaan puolestaan miettiä, mikä merkitys rodulla tai sukupuolella on taidekuvan sisältöön sekä sen tulkintaan. Sisällön tulkinnan osana voidaan analysoida sitä, millaisia kysymyksiä taidekuva katsojalleen esittää. Taidekuvan muodon muuttuminen puolestaan vaikuttaa automaattisesti myös kuvan sisältöön ja sitä kautta kuvan tulkintaan. Taidekuvan muotoa tulkitessa pohditaan esimerkiksi kuvakoon, värien, sommittelun, rajauksen, yksityiskohtien korostamisen tai muun kuvien osien muuntelun vaikutusta kuvan sisältöön. (Emt. 2008, 212.)

Räsänen kehittämä kuvallinen kuva-analyysi on sellaisenaan toimiva esimerkiksi osana kuvataidekasvatusta. Kuva-analyysi on yksityiskohtainen ja käytännön läheinen malli, joka helpottaa sen soveltamista kuvataidekasvattajan työhön. Ronald Barthesin kehittämä semioottinen kuva-analyysi puolestaan avaa kuvien piilomerkityksiä ja on sellaisenaan huomattavasti tieteellisempi verrattuna Räsänen kuvalliseen kuva-analyysiin. Yhdessä käytettynä molemmat edellä

mainitut kuva-analyysimenetelmät tuovat jokaisesta tulkittavasta kuvasta esiin sen eri rakenneosat perusteellisesti. Yhteenvedona voidaankin todeta taidekuvan ja sen tarkastelun sekä tulkinnan olevan monitahoinen kokonaisuus, jonka vuoksi on tärkeää ymmärtää sen taustalla olevia peruseriaatteita sekä teorioita. Ilman tätä tietoa aiheen käsittely jää pinnalliseksi. Tällaisen teoreettisen tiedon avulla voin lähestyä tutkimuksessani taidekuvan tarkastelua ja tulkintaa tieteellisestä näkökulmasta sekä analysoida keräämääni aineistoa tarkoituksenmukaisesti.

4 LAPSEN KUVALLISEN TULKINNAN KEHITYS

Tutkimukseni kannalta olennaista on tiedostaa teoriapohja lapsen kuvallisen tulkinnan kehityksestä, jotta voisin ymmärtää haastattelemieni oppilaiden tulkintoja taidekuvista. Tässä tutkimuksessa vertaan aineistoa olemassa oleviin kuvallisen tulkinnan kehityksen teorioihin. Tällaisia teorioita on olemassa useita erilaisia, mutta valitsin tähän tutkimukseen tutkimusongelmieni kannalta kaksi oleellista teoriaa. Housenin (1983) malli esteettisestä kehityksestä sekä Parsons (1989) teoria esteettisestä herkkyydestä ja tulkintakyvyn kehittymisestä ovat tässä tutkimuksessani hyvä työkalu, jota käytän apuna tarkasteltaessa lapsen kuvallisen tulkinnan kehitystä. Molemmat teoriat tarjoavat viiden portaan selkeän mallin, joissa on kuvattu vaihe vaiheelta kehityksen tason tunnuspiirteitä. Vertailen pohdintaluvussa näitä kahta edellä mainittua kuvallisen tulkinnan ja esteettisen kehityksen mallia aineiston analyysin tuottamiin tuloksiin.

4.1 Housenin malli

Housenin (1983) tutkimukseen esteettisen kehityksen vaiheista osallistuivat vain yli 15- vuotiaat henkilöt. Tuon tutkimuksen pohjalta kehitetyssä mallissaan Housen on määrittänyt esteettisen kehityksen ensimmäisen, selostavan tason, kestämaan aina esikouluiästä aikuisikään asti. Myöhemmät vaiheet kuuluvat Housenin mukaan aikuisikään.

Housenin (1983, 7 - 11) esteettisen kehityksen mallin viisi tasoa ovat seuraavat:

1. selostava taso,
2. konstruktivinen taso,
3. luokitteleva taso,
4. tulkitseva taso ja
5. luova, uudelleen rakentava taso.

Ensimmäisellä, eli selostavalla tasolla katsoja etsii taideteoksesta konkreettisia ja sattumanvaraisia huomioita. Havainnot ovat hyvin yksinkertaisia ja koskevat esimerkiksi aihetta sekä värejä. Katsoja tekee omaperäisiä ja luovia havaintoja, joita ohjaavat hänen omat

assosiaationsa, ajatuksena sekä tunteensa. Selostavalla tasolla oleva katsoja arvioi teosta sen perusteella, mitkä ovat hänen kokemuksensa sekä henkilökohtaiset mieltymyksensä.

Konstruktiivisella, eli toisella tasolla oleva katsoja rakentaa taiteen katselulle viitekehystä. Tätä hän toteuttaa esimerkiksi vertaamalla taideteosta omaan, realistiseen maailmankuvaansa ja yhdistämällä siitä saatua tietoa taiteen katseluun. Havainnot sekä taideteoksen ymmärtäminen perustuvat hyvin konkreettisiin, katselijan omiin assosiaatioihin sekä kokemuksiin. Konstruktiivisella tasolla katsojan mielenkiinto itse taiteilijaa kohtaan kasvaa. Katsoja saattaa esimerkiksi pohtia, miksi taiteilija on tehnyt tietynlaisia valintoja.

Kolmannella eli luokittelevalla tasolla katsoja on kiinnostunut teosten muotokielen tutkimisesta sekä teosten luokittelusta. Katsoja esimerkiksi tunnistaa teoksen tyylin, aikakauden ja alkuperän perusteella. Erilaisten visuaalisten elementtien merkitys ymmärretään myös taiteilijan koodaamana kielenä. Katsoja selittää taideteoksen sisältöä järkipäisesti sekä objektiivisesti. Taideteoksen sisältöä ei välttämättä vielä luokittelevalla tasolla selitetä tunteiden avulla.

Tulkinnallisella, eli neljännellä tasolla katsoja etsii teoksen ilmaisusta merkityksellistä viestiä. Tämä tulkinta perustuu katsojan tekemään yksilölliseen sekä syvälliseen analysointiin, mutta samalla myös intuitioon ja havaintoihin. Jokainen uusi taideteoksen tarkastelukerta antaa katsojalle mahdollisuuden uusiin oivalluksiin sekä kokemuksiin.

Viimeisellä, eli uudelleen rakentavalla, luovalla tasolla katsoja tutkii teosta monista eri näkökulmista sekä ulottuvuuksista. Katsojalla on jo tähän mennessä monenlaisia kokemuksia teoksen tarkastelusta. Katsoja ei koe teosta pelkästään yhdistelmänä maalia, erilaisia värejä ja paperia, vaan monitahoisena asiana jolla on ikään kuin oma elämänsä.

4.2 Parsonsin malli

Parsons (1989, 22 - 25) mukailee teoriassaan yleisesti tunnettua Piaget'n teoriaa lapsen kognitiivisesta ja psyykkisestä kehityksestä. Parsons kuitenkin haastatteli omassa tutkimuksessaan noin kolmeasataa eri-ikäistä yhdysvaltalaisista taidekuvien tulkinnassa. Näiden pohjalta hän on kehittänyt viisitasoisen mallin, joka etenee selkeästi pohjautuen ihmisen esteettiseen herkkyyteen ja tulkintakyvyn kehittymiseen. Tutkimuksessaan hän näytti tutkittaville yhteensä kahdeksan erilaista taidekuvaa. Näiden kuvien välillä oli selkeitä vaihteluita, joilla selvitettiin tutkimushenkilön suhtautumista teoksen aiheeseen, kauneuteen sekä realismisuuteen. Lisäksi Parsons oli kiinnostunut siitä, millaisia tunnevaikutelmia teos sai tutkittavissa aikaan. Havainnot teoksen muodosta ja tyylistä oli myös rajattu yhdeksi tarkastelun kohteeksi. Viimeisenä selvitettiin kuinka tutkittavat arvioivat teoksia.

Parsonin löytämät tasot kuvaavat ihmisen yhä kehittyvää kykyä tulkita ja ymmärtää taideteosten ilmaisua, ulkoasua ja sisältöä. Tasot eivät välttämättä ole sidoksissa mihinkään tiettyyn ikään, joten mitään kovin tarkkaa teoriaa Parsons ei ole pystynyt luomaan. Myös eteneminen tasolta toiselle on hyvin henkilökohtaista. Kuitenkin joillekin tasoille on pystytty antamaan suuntaa-antava määrittely; esimerkiksi ensimmäinen taso saavutetaan 4-7 ikävuoden välillä.

Ensimmäisellä tasolla taideteoksen tulkinnessa teosta tarkastellaan lähinnä vain omien mieltymysten pohjalta. Teos joko herättää positiivisia tai negatiivisia tunteita. Usein kuvista löydetään kuitenkin joitakin miellyttäviä seikkoja, esimerkiksi mieluisia värejä. Tällä tasolla erityisesti selkeät ja kirkkaat värit miellyttävät. Myöskään abstraktien teosten tarkastelu ei tuota vaikeuksia. Tason saavuttamisesta kertoo myös se, että tiedostetaan jokaisella teoksella olevan jokin aihe. Omat assosiaatiot tai muistot, jotka nousevat aiheesta, tuntuvat usein varsinaista aihetta tärkeämmille. Kuvan tulkinnessa kuullaankin paljon katsojan omia kokemuksia. Lisäksi taiteen arvioinnissa näkökulma painottuu vain omaan näkemykseen.

Tasolla kaksi kuvan tulkitsijalla on Parsonsin mukaan jo selkeä ajatus siitä, että jokaisella taideteoksella on aihe. Teosten aiheet ja ideoiden esittäminen painottuvat. Katsojalla on tarve löytää teoksen aihe. Teosten päämerkityksenä on usein esittää realistisia, tunnettuja, kauniita sekä mielenkiintoisia asioita. Tällä tasolla abstraktin aiheen ymmärrys vaikeutuu, mikä johtuu tarpeesta muodostaa jokaiselle teokselle aihe. Teosten ilmaisullinen tekniikka jää myös tällä tasolla vähemmälle huomiolle. Katsoja myöntää, että taiteen tekemiseen vaaditaan kykyä ja taitoa. Tunnelmaa luetaan lähinnä ilmeiden, värien ja kuvattujen tapahtumien perusteella. Yleisellä tasolla kirkkaat värit tulkitaan iloisiksi ja synkät sekä kylmät sävyt surullisina. Pikkuhiljaa kasvaa myös tietämys toisen ihmisen näkökulmasta. Tulkinta ei perustu enää vain omiin muistoihin ja kokemuksiin. Katsoja ymmärtää, että eri ihmiset tulkitsevat kuvia eri tavalla ja kaikki eivät pidä samanlaisesta taiteesta kuin itse. Katsojan on vaikea nähdä yhteiskunnallista taustaa osana arviointia. Teokset arvioidaan lähinnä hyvin subjektiivisesti.

Kolmannella tasolla katsojan huomio kiinnittyy taas entistä enemmän taideteoksen ilmaisuun. Aletaan kuitenkin ymmärtää, että kaikki teokset herättävät erilaisia tunteita ja jokainen kokee ne omalla tavallaan. Tulkinnessa kuitenkin subjektiivinen kokemus korostuu edelleen. Aiheet koetaan usein teemana tai ne käsitteellistetään yleisellä tasolla. Tällä tasolla katsoja tunnistaa usein teoksen mielialat, kokemukset ja merkitykset sekä tunteet ja näkökulmat konkreettisten asioiden lisäksi. Kolmannen tason perusideana onkin tunteiden ja omien ajatusten heijastuminen katsottavaan teokseen. Katsoja myös oivaltaa, että jokainen teos kertoo jotakin taiteilijan omasta maailmasta, jolla hän pyrkii kommunikoida yleisönsä kanssa. Lisäksi on herännyt jo alustava tieto siitä, mitä tekotapoja ja tyylejä taiteilija käyttää. Näiden pohjalta usein myös arvioidaan taideteosta.

Neljannen tason saavuttamisessa tärkein ero edelliseen verrattuna on se, että katsoja keskittyy tietoisesti tekotapaan, teoksen ilmiasuun, visuaalisiin elementteihin ja tyyliin. Katsoja myös kykenee vertailemaan edellä mainittujen elementtien suhdetta toisiinsa. Ensi kertaa pystytään näkemään ulkoisen asun ja sisällön merkitystä toisiinsa. Tulkinnessa alkaa ilmetä analysointia sekä vertailua entistä enemmän. Taideteos myös hahmotetaan paljon rikkaampana kokonaisuutena ja yksityiskohtiin kiinnitetään enemmän huomiota. Katsoja kykenee itsenäisesti tarkastelemaan teoksia erilaisissa konteksteissa. Tulkinnessa ollaan myös ensi kertaa kiinnostuneita muiden ihmisten tulkinnoista, joita pyritäänkin vertaamaan omaan tulkintaan sen syventämisen vuoksi. On selvää, että teokset tehdään ensisijaisesti suurelle yleisöjoukolle, ei vain katsojalle itselle. Katsojalla on jo jotakin tietoa myös taidehistoriallisesta taustasta, johon hän peilaa omaa tulkintaansa.

Viimeinen, eli viides taso, eroaa suurimmalta osin edellisistä siinä, että katsojalla on kyky yhdistellä ja vertailla omia sekä yleisiä taidekäsitteitä. Taiteesta ei enää etsitä absoluuttista totuutta, vaan ymmärretään taiteen luonteen olevan enemmänkin kysymyksiä herättävä. Tällä tasolla katsoja kiinnostuu myös omista taidekokemuksistaan ja tunteista, joita taide herättää. Katsoja haluaa usein tietää, mitä annettavaa taiteella voisi hänelle olla. Koetaan, että taide voi auttaa selventämään kokemuksia, jotka vaihtelevat jokaisen katsojan tarpeista sekä tunteista riippuen.

Parsons (1989) toteaa, että esteettiseen kehittymiseen liittyy olennaisena osana myös kyky erottaa moraalinen hyvä esteettisestä hyvästä. Lapsi saattaa esimerkiksi nimetä surullisen maalauksen usein huonoksi vain sen perusteella, että se herättää lapsessa pelkästään negatiivisia tunteita. Aikuiselle puolestaan synkkäaiheiset teokset voivat olla esteettisesti miellyttäviä. Moraalisen ja esteettisen hyvän erottaminen kuuluu esteettisen kehityksen alkuvaiheeseen.

4.3 Housenin ja Parsonsin mallien vertailua

Kritiikkinä Housenin kehittämää mallia vastaan voisi sanoa viisiportaisen luokittelun kuvastavan enemmän erilaisia katsojatyyppejä, kuin varsinaista esteettistä kehitystä. Housenin mallin mukaan ensimmäinen eli selostava taso ulottuu aina esikouluiästä aikuisikään saakka. Kaikki muut mallin neljä tasoa sijoittuvat puolestaan aikuisikään. Herää kysymys, kuinka Housen voi väittää näin, kun ei ole edes tutkinut aihetta. Housenin tekemä luokittelu ei myöskään tarkoita sitä, että alle 15-vuotias ei voisi kuulua muualle kuin ensimmäiselle tasolle.

Parsonsin kehittämää mallia voi puolestaan kritisoida sen järjestelmällisestä etenemisestä. Esimerkiksi Goldsmith ja Feldman (1988, 88 - 90) ovat sanoneet, ettei tasojen järjestys ole looginen. Joitakin tasoja tulisi heidän mielestään yhdistellä. Arviointikyvyn katsotaan myös kehittyvän kokonaisvaltaisemmin, kuin mitä Parsonsin teoria antaa ymmärtää. Edellä mainittuja kehityksen

tasoja ei voi saavuttaa mekaanisesti ja tasolta toiselle eteneminen ei ole välttämättä todennäköistä. On selvää, ettei ylimmälle tasolle voi päästä, jos ei ole motivoitunut kehittämään omaa esteettistä taiteen tarkastelutapaansa. Tasolta toiselle siirtyminen voi olla vaikeaa ilman hyvää kuvataidekasvatusta.

Housenin malli esteettisestä kehittämisestä poikkeaa Parsonsin teoriasta huomattavasti kehityksen ja iän suhteen. Eron huomaa varsinkin ensimmäisillä tasoilla. Parsonsin teoriassa ensimmäisen vaiheen on suuntaa antavasti määritelty sijoittuvan 4-7 ikävuoden välille. Housenin mallissa puolestaan ensimmäinen taso kestää aina esikouluiästä aikuisikään saakka. Teorioiden välisen eron kehityksen suhteen voi havaita siitä, että Parsonsin mallissa ihmisen esteettistä kehitystä on kuvattu yksityiskohtaisemmin sekä hitaammin eteneväksi prosessiksi. Housenin mallissa kehitys lähtee ensimmäisen tason jälkeen etenemään sekä syvenemään hyvin nopeasti.

Tutkimukseni kannalta on oleellista huomata, että mallit ovat yli kaksikymmentä vuotta vanhoja ja saaneet osakseen laajalti kritiikkiä. En voi tuloksia teoriaan verratessani ajatella niiden kertovan koko totuutta esteettisen tai kuvallisen tulkinnan kehityksestä. Mallit kuitenkin toimivat suuntaa-antavina ohjeina tätä tutkimusta tehdessä. Lisäksi on tutkimukseni kannalta mielekästä verrata saatuja tuloksia näihin kahteen malliin, koska sen avulla saan vahvistusta mallien soveltuvuudesta nykypäivän oppilaiden kuvallisen tulkinnan kehitykseen.

5 KUVAN TULKINTA OSANA KUVATAIDEKASVATUSTA

Kuvataiteen oppiminen ilmenee muun muassa tavassa tulkita ja ymmärtää sekä oppilaan itsensä tekemää, että muiden tuottamaa taidetta (Räsänen 2008, 35). Lapsen kuvallisen tulkinnan kehitys ja sen taso riippuvat olennaisesti hänen koulussa saamastaan kuvataidekasvatuksesta (Parsons 1989, 22 - 25). Tämän vuoksi avaan tässä luvussa sitä, miten kuvan tulkinta on yleisesti huomioitu osana kuvataidekasvatusta peruskouluissa sekä miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) on nähtävissä sille asetetut tavoitteet. Steinerkoulun kuvataidekasvatukseen perehdyn seuraavassa kappaleessa.

Forsmanin ja Pirosen (2008, 31) mukaan puhuttaessa kuvan tulkinnasta kuvataidekasvatuksessa, olennaiseksi huomioksi nousee kyky tarkastella taideteosten ja -kuvien erilaisia merkityksiä sekä niiden taidehistoriallista taustaa. Muun muassa nämä edellä mainitut seikat ovat hyvän kuvataidekasvatuksen edellytyksiä. Haluan avata tutkimuksessani joitakin niistä tekijöistä, jotka tulisi ottaa huomioon oppilaiden kuvantulkintataitojen kehittämisessä osana kuvataidekasvatusta. Kuten olen jo aiemminkin maininnut, on hyvä pistää merkille, että sekä normaalikoulut että steinerkoulut noudattavat samaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa, vaikkakin opetus toteutetaan eri tavoin.

Räsänen (2008, 77) luonnehtii kuvataidetta oppiaineena monimutkaiseksi kokonaisuudeksi, joka sisältää useita ristiriitoja. Näitä ristiriitoja voi oppilaiden olla vaikea ottaa huomioon, jos kuvataiteen opetus ei perustu tämän ilmiön ymmärrykseen. Kuvataiteen tehtävään ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta tai määritelmää. Yksi olennainen tavoite kuvataidekasvatuksessa on kuitenkin oppia sietämään erilaisia näkemyksiä sekä niiden tuottamaa hämmennystä. Kuvataideopetuksessa tulisi pyrkiä pois asioiden yksinkertaistamisesta ja pelkistä sääntöjen ulkoa opettelusta. Räsänen (2008, 77) mukaan kuvataideopetus koostuu muustakin kuin pelkästään tietynlaisten tekniikoiden ja ilmaisukeinojen hallitsemisesta. Opetuksen on sopeuduttava kulloinkin vallitsevaan tilanteeseen. Räsänen (Emts.) korostaa kuvataideopetuksen myötä saadun tiedon auttavan oppilasta rakentamaan identiteettiään ja käsittämään oman roolinsa sosiaalisena yksilönä.

Itkonen (2011, 93) puolestaan korostaa kuvataidekasvatuksessa käsiteltävän usein sellaisia asioita, joihin muut tiedonalat eivät välttämättä pääse käsiksi. Tunteisiin, havaintoihin, kokemuksiin sekä aisteihin liittyvä oppiminen on tyypillistä kuvataidekasvatukselle. Käsitteellisen ajattelun sekä vertauskuvien avulla tapahtuvan ilmaisun taidot kehittyvät kaikissa taideaineissa. Taideteoksia ja niiden kuvia käytetään osana kuvataideopetusta aina esikouluiästä yliopistoon asti. Taidekuvaa voidaan käyttää opetuksessa virikkeenä, lähtökohtana tai oppimisen välineenä. Kuvan tarkasteluun saa lisää ulottuvuuksia sillä, että taideteokset liitetään osaksi ihmisten omia kokemuksia, historian tapahtumia tai toisia taiteita. (Emt., 2011, 93.)

Oppilaan ymmärrys kuvista sekä niiden vaikutuksesta ihmismieleen kasvaa taiteen tarkastelun avulla. Taidekuvien tarkastelun myötä oppilaan käsitys maailmasta sekä ympäröivistä ihmisistä laajenee. Visuaalinen lukutaito koostuu osaksi kuvien katsomisesta mutta myös monista muista tekijöistä. Visuaalisen lukutaidon avulla oppilas pystyy näkemään ikään kuin kuvien taakse. Opettajan tulee ohjata oppilasta kuvien merkitysten, tiedon sekä vaikutuskeinojen äärelle. (Ketonen, Nurmi, Salmio & Venäläinen 2014, 8.)

Koulun tulisi tarjota oppilaille kuvan lukemiseen ja tulkintaan tarvittavia työkaluja sekä menetelmiä. Taidekuvat antavat oppilaille tilaisuuden tulkintojen tekemiselle ja mahdollisuuden aktiiviseen toimintaan, joka onkin yksi lähtökohta oppimiselle. Aktiiviseen toimijuuteen kasvaminen kehittää oppilaan ymmärrystä hänen omista oikeuksistaan sekä käynnistää elinikäisen oppimisen prosessin kohti aktiivisena kansalaisena toimimista. Taidekasvattajan tehtävänä on opettaa ilmiöiden ja asioiden taustalla olevia tekijöitä, joita ei paljaalla silmällä näe. Taidekasvatus on siis muutakin kuin pelkkien tietojen ja taitojen siirtämistä oppilaalle. Kasvattajan haasteena on, että taidekuvat eivät aina kosketa oppilaiden elämysmaailmaa, jolloin taideteos voi jäädä heille merkityksettömäksi. Kuvien ja taiteen tuottamat merkitykset eivät synny hetkessä, vaan vaativat konkreettista toimintaa kuvien parissa. (Kaihovirta-Rosvik & Venäläinen 2014, 74 - 75.)

Forsman & Piironen (2008, 31) luonnehtivat keskustelua hyväksi tavaksi aloittaa vuoropuhelu taideteoksen ja katsojan välille. Oppilaat ovat jo alkukasvatusesta alkaen valmiita käymään tämän kaltaista keskustelua. Keskustelun aikana opettajalla on lähinnä ohjaajan rooli. Oppilaiden ajatuksille ja tunteille on annettava tilaa. Opettaja tulee mukaan keskusteluun vasta sitten, kun oppilaat tarvitsevat luotettavaa lisätietoa, jonka avulla viedä keskustelua eteenpäin. Oppilaiden ymmärrys historiallisesta ja kulttuurihistoriallisesta tiedosta kasvaa keskustelujen yhteydessä. Forsmanin ja Piironen (2008, 31) mukaan taidekuvat kertovat aina jotain ajastaan sekä ympäröivästä todellisuudesta ja kulttuurista. Keskustelujen myötä oppilaiden yleissivistys laajenee ja heille rakentuu tätä kautta tietoa, jolla on myös henkilökohtainen merkitys. Oppilaiden käsitys itsestä sekä

omasta identiteetistä vahvistuu samalla kun heille muodostuu kyky nähdä ja ilmaista omia ajatuksiaan.

Räsänen (2008, 82 - 83) mukaan opettajan ohjauksella ja sen laadulla on suuri merkitys ilmapiirin luomisessa. Opettajan tulisi pyrkiä luomaan sellainen oppimisympäristö, joka sallii oppilaiden omien mielipiteiden ilmaisemisen sekä kannustaa heitä kuuntelemaan myös toisiaan. Tällainen salliva ilmapiiri johtaa parhaimmillaan syvälliseen keskusteluun taiteen merkityksistä sekä luonteesta. Kuvataidekasvatuksessa estetiikan opettaminen voi pohjautua yleiseen, olemassa olevaan teoriaan tai esimerkiksi yksittäiseen taideteokseen. Kuvan tulkinnassa voidaan myös kysyä, saako taiteella olla välineellistä tai pedagogista arvoa. Esteetikko voisi esimerkiksi kysyä, onko abstraktilla taiteella merkityksiä tai välittääkö se jotakin. Tällöin pohditaan, millaisia sisältöjä teoksessa ilmenevillä symboleilla on. Tämän kaltaiset kysymykset ovat Räsänen mielestä keskeisiä silloin, kun opettaja auttaa oppilaita näkemään teoksen pintaa syvemmälle.

Tärkeä osa laadukasta kuvataidekasvatusta on Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden noudattaminen, jonka vuoksi tuon esille tässä tutkimuksessa miten kuvan tarkastelu ja tulkinta on huomioitu opetussuunnitelmassa. Molempien tutkimuskoulujen oppilaat ovat saaneet saman opetussuunnitelman mukaista opetusta, mutta pedagogisesti ja didaktisesti kuvataidekasvatus on toteutettu eri tavalla. Steinerkouluilla ei ollut aiemmin omaa kansallista opetussuunnitelmaa, jonka perusteella jokainen koulu olisi laatinut omansa. Jokainen steinerkoulu laati oman koulukohtaisen opetussuunnitelmansa Steinerkoulun kansainvälisen opetussuunnitelman pohjalta. Asia on kuitenkin muuttunut viime vuosina. Steinerkasvatuksen liiton projektina rakentunut StOPS julkaistiin 29.10.2015. Se on nykyään runkona kaikkien steinerkoulujen omille opetussuunnitelmille (Steinerkasvatusliiton steinerpedagoginen opetussuunnitelmarunko 2015).¹ Steinerkasvatusliitto teki yhteistyössä steineropettajien kanssa opetussuunnitelman rungon, jossa steinerpedagogiikka toteutuu mahdollisimman hyvin asetettujen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden reunaehtojen rajaamana. (Oppiminen.fi. 2015.) Käyn ensin läpi Opetushallituksen (2014) laatiman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällön kuvataidekasvatuksen tavoitteet kuvan tulkintaan liittyen. Sen jälkeen avaan Steinerkasvatus liiton työnä syntyneen SteinerOPS:n kuvataiteen opetuksen tavoitteita kuvan tulkinnan näkökulmasta.

Opetushallitus uudisti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2014 ja uuden opetussuunnitelman mukainen opetus alkoi peruskouluissa vuoden 2016 syksyllä. Tätä ennen oli voimassa Opetushallituksen (2004) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, johon oli

¹ Tästä lähtien käytän lyhennettä StOPS.

erillisenä kirjattu kohta steinerpedagogisen opetuksen järjestämisestä. Opetussuunnitelmassa (2004, 276) lukee seuraavasti: ”Steinerpedagogisessa opetuksessa noudatetaan näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita seuraavin poikkeuksin: Opetussuunnitelmassa oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt voidaan jakaa eri vuosiluokille poiketen opetussuunnitelman perusteissa määritellyistä tuntijaon nivelkohtien välisistä osioista. Oppilaan arvioinnissa opintojen aikana ei tarvitse noudattaa opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden nivelkohtiin määriteltäviä kuvauksia oppilaan hyvästä osaamisesta. Muutoin sekä oppilaan arvioinnissa opintojen aikana että päättöarvioinnissa noudatetaan perusteiden määräyksiä. Päättöarvioinnin arvosanojen tulee perustua perusteissa määriteltäviin oppiainekohtaisiin päättöarvioinnin kriteereihin. Opetuksen järjestäjän on selvitettävä oppilaalle ja hänen huoltajalleen steinerpedagogiikan filosofiset ja pedagogiset periaatteet.” Tämänhetkisessä Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole lainkaan mainintaa steinerkoulusta tai steinerpedagogiikasta. Uudessa opetussuunnitelmassa steinerkouluja koskevat siis täysin samat raamit, kuin ns. ”yleisen koululaitoksen” kouluja.

Opetussuunnitelmassa kuvataidekasvatuksen tavoitteet on jaettu neljään osaan: visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta, esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Näistä kahdessa, visuaalisessa havaitsemisessa ja ajattelussa sekä visuaalisen kulttuurin tulkinnassa on asetettu tavoitteita nimenomaan kuvan tarkastelun ja tulkinnan suhteen. Vuosiluokilla 1-2 tavoitteissa on mainittu kuvan tulkinta seuraavasti: ”Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla.” (Opetushallitus 2014, 143). Lisäksi kuvien tulkintaa harjoitellaan erilaisten tietojen ja viestintäteknologian sekä verkkoympäristöjen avulla. (Emts).

3-6 vuosiluokilla taas (Opetushallitus 2014, 267) tavoitteet kuvan tarkastelun ja tulkinnan oppimiselle ovat samat, mutta olemassa olevia taitoja syvennetään edelleen. Uutena tavoitteena tulee kuitenkin kyky tehdä moniaistisesti havaintoja taiteesta, ympäristöstä sekä muusta visuaalisesta kulttuurista. Havaintojen apuna käytetään erilaisia kuvallisia välineitä. Oppilaita myös kannustetaan puhumaan omista havainnoistaan ja harjoittelemaan niiden perustelemista muille. Lisäksi perusteissa huomioidaan opettajan ohjaava rooli kuvan tulkinnassa seuraavasti: ”Ohjata oppilasta tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta. Opetuksen tavoitteena on myös ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä pohtimaan historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin.” (Opetushallitus 2014, 266 – 267.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan 6. vuosiluokan päättyessä oppilaan tulisi hallita erilaisten kuvatulkinnan menetelmien käyttämistä. Oppilas tulisi muun muassa osata

tulkita kuvia teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä hyödyntää tulkintojaan kuvista keskusteltaessa. 6. vuosiluokan päättyessä oppilas osaa hyödyntää erilaisia kuvailmaisun tapoja tarkastellessaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria sekä tehdessään omia kuvia. Hän myös osaa tarkastella sisällön, muodon ja asiayhteyden vaikutusta erilaisten kuvien tulkintaan. (Emt. 269.)

Kuten aiemmin tässä luvussa kirjoitin, Räsänen (2008, 77) on määritellyt kuvataideopetuksen koostuvan muustakin kuin vain erilaisten tekniikoiden hallinnasta. Räsänen mukaan kuvataideopetuksen myötä saatu tieto auttaa oppilasta myös rakentamaan omaa identiteettiään. Tätä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), jossa identiteetin rakentuminen kulkee osana kuvataiteen opetusta aina 1. vuosiluokalta 6. vuosiluokalle asti. Forsman & Piironen (2008, 31) mainitsevat keskustelun tärkeänä menetelmänä oppilaiden historiallisen ja kulttuurihistoriallisen tiedon lisäämiseksi kuvataidekasvatuksen osalta. Näin oppilaiden yleissivistys voi laajentua ja heille rakentuu tietoa, jolla on henkilökohtainen merkitys. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) on määriteltä, että oppilaiden tulee pohtia historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksia erilaisiin kuviin.

StOPSissa (Steinerkasvatus liitto, 2015) kuvataiteen opetuksen tavoitteet on jaettu jokaiselle luokka-asteelle erikseen. 1. ja 2. vuosiluokalla tavoitteena on kuvan tulkinnan osalta kuvien jälkitarkastelu. Sen kautta oppilaat oppivat pukemaan kokemuksensa sanoiksi. Yhteiset kuvatarkastelut ovat samalla sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelua. Oppilaat oppivat antamaan ja ottamaan vastaan palautetta. Kuvatarkastelun tavoitteena on, että oppilaat oppivat rehellisyyttä ja kunnioitusta myös toisten tekemää työtä kohtaan. Lisäksi tavoitteena on luoda kannustava ilmapiiri kuvien tekemisessä ja kuvien tarkastelussa. Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta keskustelemaan kuvista ja työskentelyprosesseista käyttämällä kuvataiteen peruskäsitteitä. Tämän lisäksi tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan omia ja muiden töitä avoimin ja kunnioittavin silmin. Ajatuksena on: ”kuvani kelpaa, minä kelpaan”. (Emts.)

3. vuosiluokalla kuvataiteen opetuksen tavoitteena on innostaa oppilasta tarkastelemaan ympäristöä, taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria eri näkökulmista. Opetuksella pyritään myös rohkaisemaan oppilasta keskustelemaan ympäristöön, taiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin liittyvistä havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan omien näkemystensä perustelemista. Lisäksi tavoitteena on ohjata oppilasta näkemään kauneus niin luonnossa kuin omissa ja muiden töissä. 4. vuosiluokalla uutena tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan vuoropuheluna. (Emts.)

5. -6. vuosiluokilla aiempia taitoja vahvistetaan ja uutena tavoitteena on ohjata oppilasta pohtimaan toden ja fiktion suhdetta. Lisäksi tarkastellaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä. Visuaalisen kulttuurin tulkintaan liittyen opetuksessa pyritään kannustamaan oppilasta

tarkastelemaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuottamiseen ja vastaanottamiseen vaikuttavia tekijöitä. 6. vuosiluokan tavoitteisiin on kirjattu myös tavoitteeksi se, että oppilasta tulee ohjata hahmottamaan kulttuuriperinnön jatkumo omassa toiminnassaan. (Emts.)

Steinerkoulun opetuksen tavoitteissa korostuu omien ja muiden luokkatovereiden kuvien tarkastelu ns. yleisiin kulttuurihistoriallisiin taidekuviin verraten. Steinerpedagoginen opetus on hyvin pitkälle oppikirjatonta, joskin koulu- ja opettajakohtaiset erot ovat suuria (Paalasmaa 2009, 25). Tästä voi luonnollisesti päätellä, että steinerkoulun oppilaat todennäköisesti eivät näe oppituntien aikana yhtä montaa taidekuvaa verrattuna normaalikoulun oppilaisiin. Tämä saattaa olla yksi selittävä tekijä kuvan tulkinnan taitojen vertailussa.

6 RUDOLF STEINER -KOULU

Steinerkoulu voi olla useimmille tutkielmani lukijoille melko tuntematon. Tutkimukseni kannalta on siis tarkoituksenmukaista, että kerron seuraavassa kappaleessa lyhyesti steinerkoulusta, sen kasvatustilanteesta ja kuvataidekasvatuksesta. Steinerpedagogiikan perustana toimii antroposofinen hengentiede. Avaan kappaleessa tätä kasvatustilannetta yleisellä tasolla. Rudolf Steinerein kehitysnäkemykset perustuvat vahvasti seitsenvuotisrytmeihin. Kerron kappaleessa tutkimushenkilöideni kehitysvaiheelle tyypillisistä piirteistä, jotka tulee ottaa huomioon tutkimustuloksia tarkastellessa. Kappaleessa on myös oma alalukunsa steinerkoulun opetussuunnitelmalle. Kuten jo johdannossa mainitsin, steinerkoulut Suomessa noudattavat samaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa kuin ns. yleinen koululaitos, mutta kuvataiteen opetus toteutetaan pedagogisesti ja didaktisesti eri tavalla.

6.1 Steinerkoulun keskeisiä piirteitä

Steinerkoulun pedagogiikka perustuu itävaltalaisen kasvatustieteilijän Rudolf Joseph Lorenz Steinerein (1861 -1925) filosofiaan ja elämäntyöhön (Paalasmaa 2016, 70). Steinerkouluja nimitetään kaikkialla muualla maailmassa Waldorf -kouluiksi. Steinerillä oli monia yhteiskunnallisia pyrkimyksiä ja hänen ideoimansa Walford -koulu on johtanut kestävään lopputulokseen. Nimi juontaa juurensa Walford-Astorian tupakkatehtaan työntekijältä. Työntekijän tiedetään kuunnelleen kiinnostuneena Steinerein puheita, mutta vastanneen hänelle: ”Näen kyllä mihin pyritte. Mutta meidän kohdallamme on jo myöhäistä. Ettekö voisi tehdä jotakin, jotta meidän lapsemme saisivat todella inhimillisen kasvatuksen?” Ensimmäiset steinerkoulut toimivatkin Emil Moltin, tupakkatehtaan johtajan, taloudellisella tuella. (Lissau 1992, 45.)

Steiner oli aikansa työnarkomaani ja hänen onkin todettu kirjoittaneen yhteensä noin 350 nidettä, joihin sisältyy esimerkiksi yli 6000 pikakirjoituksella kirjattua esitelmää. Suoraan kirjaksi kirjoitettuja tai artikkeleista myöhemmin koottuja teoksia on taas julkaistu noin 40 kappaletta. Jo 28- vuotiaana Steiner kirjoitti pahaenteisesti ystävälleen kirjeessä: ”—siinä näet, että voin valehtelematta sanoa tappavani itseni työllä.” Steineria pidettiinkin jo aikanaan lahjakkaana filosofina ja myöhemmin lähestulkoon kaikkien alojen asiantuntijana, jonka apua pyysivät niin

maanviljelijät, lääkärit kuin poliitikotkin. Kuitenkin kaikista tunnetuin hänen virikkeisiinsä sekä filosofiaansa pohjautuva käytännön sovellus on steinerkasvatus ja sen seurauksena syntyneet steinerkoulut ja -päiväkodit. Steinerin ajattelun merkitys jälkipolville korostuu siinä, että hänen ajatuksiaan on muokattu näin laajalti esiintyväksi käytännöksi. (Paalasmaa 2016, 71 -74.)

Ensimmäinen steinerkoulu avattiin vuonna 1919 Stuttgartiin ja sen jälkeen koulut levisivät suhteellisen nopeasti joka puolelle maailmaa. Koulut joutuivat kuitenkin vaaraan Saksan kansallissosialismin kaudella, sillä valtiollinen poliisi Gestapo ei hyväksynyt yksilöllisyyttä korostavaa koulua kansallissosialistisella aikakaudella. Hitlerin Saksassa steinerkoulujen vaikeudet saivat aivan uuden tason, kun koulut jopa kiellettiin kokonaan vuonna 1938. Toisen maailmansodan jälkeen koululiike pyrki hakemaan paikkaansa kaikkialta. Tämän myötä steinerkoulu levisikin jopa aina Etelä-Afrikkaan asti. Tosin silloinkin koulut olivat suurissa vaikeuksissa, sillä ne yrittivät pitää sekä valkoisia että tummaihoisia lapsia samoissa kouluissa. Nykyään eri puolilla maailmaa toimii reilu tuhat steinerkoulua. Kouluja on perustettu moniin erilaisiin kulttuureihin ja ne ovatkin osana myös muun muassa buddhalaista ja islamilaista maailmankuvaa. Steinerkoulujen leviäminen laajalle kielikiin sen pedagogiikan yleismaailmallisuudesta ja yleisinhimillisestä luonteesta. (Paalasmaa 2016, 74-75.)

Paalasmaan (2009, 121) mukaan steinerkoulun tarve ja asema tulevaisuudessa ei ole yksiselitteinen. Hän pitää steinerkoulun suurimpana vahvuutena kokonaisvaltaista filosofista ajattelua ihmisestä, kasvusta ja kasvattamisesta, mutta näkee sen myös toisaalta haasteena. Steinerkoulun tulisi kyetä kehittymään ja ylläpitämään jatkuvaa itsereflektiota, mutta myös säilyttää omat vahvuutensa ja lähtökohtansa. Tämä edellyttäisi sitä, että steinerkoulut eivät missään määrin pyrkisi ns. kääntymään itseensä, vaan niiden tulisi verkostoitua entistä enemmän muun ympäröivien koulujen kanssa. Tulevaisuuden tutkimuksen professori ja entinen steinerkoululainen Markku Wilenius (2006) on sanonut steinerkoulun suurimmaksi tulevaisuuden haasteeksi sen kyvyn uusiutua vastaamaan uudelleen muotoutuvan yhteiskuntamme haasteita. Hänen mukaansa kommunikointi ja verkostoitumisen kyky ovat tärkeitä kehitystä määrittäviä tekijöitä. Wilenius uskoo, että tulevaisuuden yksilöllistymistä korostava trendi kokee murroksen, joka muuttaa yhteiskuntaamme ja sen rakenteita myönteisellä ja rakentavalla tavalla. Nykypäivänä voidaan sanoa, että ihminen on törmäyskurssilla sekä suhteessa itseensä että luontoon. Tämän vuoksi jokainen muutoksen tekijä on tarpeen ja ihmisten tulisi kasvaa paitsi luoviksi, myös rohkeiksi toimijoiksi. (Wilenius 2006.)

6.2 Vapauden filosofia ja antroposofia steinerpedagogiikan perustana

Steinerin pääteosta, vuonna 1894 ilmestynyttä, Vapauden filosofiaa voidaan pitää johdatuksena steinerkasvatuksen ytimeen ja sen oppimis- sekä tiedonkäsitykseen. (Paalasmaa 2009, 43.) Steinerin Vapauden filosofian sisältämä idea ihmisen kehityspäämäärästä tuntuu nykypäivänä hyvinkin ajankohtaiselle. Maailma tarvitsee toisen huomioon ottavia yksilöitä, jotka eivät tyydy yleisesti hyväksyttyihin näkemyksiin ja totuuksiin, vaan uskaltavat ajatella itsenäisesti. (Paalasmaa 2009, 123.) Steinerkoulussa näkyviä keskeisiä kasvatuksellisia arvoja, jotka pohjautuvat romantiikan ajan luonnonfilosofiaan ja saksalaiseen idealismiin, ovat muun muassa kritiikki välineellistä kasvatusta kohtaan, pyrkimys kohti laadullista tieto- ja tiedekäsitystä, ekologinen ja holistinen luontokäsitys sekä oletamus ihmisen henkisydestä. Kasvatuksen kulmakivenä on myös ajatus eettiseen vapauteen kasvamisesta. (Paalasmaa 2016, 70-71.) Vapauden filosofia -teos sisältää hahmotelman Steinerin tietoteoriasta ja käsityksen eettisyydestä. Steiner on kuvannut teoksessaan Vapauden askeleita, jotka yksinkertaistettuna tarkoittavat kolmea eri vapauden tasoa. (Paalasmaa 2009, 43 - 47.)

Ensimmäisellä tasolla käsitellään vapautta suhteessa ulkoisiin pakkoihin, esimerkiksi sosiaalisiin sääntöihin. Tällä tasolla ihminen käyttäytyy luonnollisten viettiensä mukaisesti. Ihminen nähdään ensisijaisesti luonnon olentona. Toisen tason vapautta taas on vapaus suhteessa yksilön sisäisiin pakkoihin. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen toiminta on ensisijaisesti yhteiskunnallisten velvollisuuksien ohjaamaa. Hän kykenee hallitsemaan biologiset viettinsä, ja toimimaan yhteiskunnan sääntöjen mukaisesti. Toimintaa kuvaa ajatus ihmisestä yhteiskunnallisena olentona. (Paalasmaa 2009, 43 -47.)

Kolmannella, eli korkeimmalla tasolla, nämä kaksi edeltävää tasoa ikään kuin yhdistyvät. Ihminen on vapaa suhteessa ulkoisiin sekä sisäisiin pakkoihin. Steiner muotoili ylintä tasoa seuraavasti: ”Ihminen on vapaa silloin, kun hän toteuttaa omaa itsenäistä ja yksilöllistä eettistä oivallustaan ja toimii rakkaudesta tekoon.” Toisin sanoen kaikki toiminta on vapaata, kun sen motiivit ovat peräisin puhtaasta ajattelusta, jonka taustalla näkyy moraalisen intuition kyvykkyys. Korkeimmalla tasolla ihminen on itsestään tietoinen ja henkinen olento. (Paalasmaa 2009, 43 -47.)

Steinerpedagogiikan ytimessä on myös ajatus taiteen avulla vapaaksi ja kokonaiseksi kasvamisesta. Vapaus ei ole menetelmä vaan päämäärä opetuksessa. (Paalasmaa 2016, 76.) Steinerin mukaan vapaudessa on kyse erityisesti tiedostamisesta, eli siitä, olemmeko tietoisia oman toimintamme perusteista. Steiner painotti, että kaiken henkisen toiminnan lähtökohtia ovat havainto ja ajattelu. Tästä voidaan mainita esimerkkinä seuraava ajatus: teko, josta tiedän, miksi sen teen on

eri asia kuin teko, jonka syitä en tiedä. Steinerin mukaan ihminen ei voi olla vapaa, mikäli hän ei ole tietoinen tekojensa perimmäisistä syistä. (Paalasmaa 2009, 44.)

Steinerkoulun toteuttama kasvatustilafilosofia pohjautuu antroposofiaan. Se on tietoteoreettisena ja ihmiskäsityksellisenä perustana steinerpedagogiikassa, mutta sen sisältöä ei sellaisenaan opeteta oppilaille steinerkouluissa. Steiner itse kuvaili antroposofiaa ”tiedon tieksi, joka pyrkii johdattamaan ihmisen henkisen maailman henkisyys”. Antroposofian keskeisenä piirteenä voidaan pitää yksilön henkistä kehittymistä. Steinerin mukaan henkisen kehityksen edellytyksinä ovat ajatuksen hallinta, tahtimpulssien hallinta, mielentyyneys mielihyvän ja tuskan suhteen, positiivisuus suhteessa ympäröivään maailmaan ja valmius kohdata maailma avoimin mielin. Tämänkaltaisen ajattelun tuloksena yksilölle syntyy moraalisia ja persoonallisia piirteitä, joita ovat mm. kärsivällisyys, rauhallisuus, kunnioitus, arvostus, totuudellisuus, innostus työhön, kiinnostus maailmaan, rakkaus ja kiitollisuus toisia kohtaan. (Rawson & Richter 2000, 20.)

Dahlström (2016, 6) mainitsee steinerkoulun ihmiskuvan pohjautuvan näkemykseen lapsen inhimillisen kasvun ja kehityksen vaiheista. Steinerpedagogisen kehitys- ja kasvatustilän näkemyksen lähtökohdista ovat seitsenvuotisrytmit. Ajatuksena on, että kehityksen biologisilla virstanpylväillä on olemassa selkeät psyykkishenkiset vastaavuutensa. Seitsenvuotisrytmit perustuvat elävän elämän tosiasioiden tarkasteluun. Yleisesti on myös uskottu, että ihmisruumiin solujen uusiutuminen tapahtuu seitsenvuotisrytmissä: ruumiimme on toisenlainen seitsemän vuoden kuluttua kuin vaikkapa tänään. Ihmisen kasvuun kuuluu olennaisena osana yksilön oma sisäinen kehitysrytmi. Steinerkasvatuksella voidaan auttaa, tukea ja tasapainottaa yksilön kasvu- ja kehitysmahdollisuuksia. Kasvatuksella voidaan toisaalta myös haitata yksilön tulevia mahdollisuuksia, mikäli hänen omaa rytmiään ei kunnioiteta, ja kasvatusta lähdetään kiirehtimään ennenaikaisesti. (Dahlström & Teräsvirta 2014, 11 -13.)

Paalasmaa (2009, 51 -52) kuvailee steinerpedagogiikan mukaista ihmiskuvaa sellaiseksi, jossa persoonallisuutemme sisään on rakennettu monta minuutta. On olemassa sosiaalinen minä, kulttuurinen minä, kasvatettu minä, temperamentti sekä ydinminä eli varsinainen yksilöllisyys. Yksilöllisyys on perinnöllistä, eikä sitä voi luoda kasvatuksella. Kasvatus voi kuitenkin auttaa yksilöä tulemaan enemmän omaksi itsekseen. Steinerin mukaan ihmisessä on paitsi fyysis-kehollinen, myös tajunnallinen taso. Kolmantena tasona on vielä ihmisen itsetajunta. Voisi siis sanoa ihmisen olevan fyysinen, sielullinen ja henkinen olento. Tämä ei ole kuitenkaan näin yksiselitteistä, vaan Steinerin mielestä nämä kaikki tasot menevät päällekkäin, limittäin ja lomittain. Loppujen lopuksi ihmiskuva on kuitenkin kokonaisuus, josta eri näkökulmia painottamalla saadaan erilaisia luonnehdintoja.

6.3 Steinerkoulun tutkimushenkilöiden kehitysvaihe

Steinerkoulun tutkimushenkilöni ovat toisen seitsenvuotisrytminsä (ikävuodet 7-12) loppupuolella. Toinen vaihe alkaa hampaiden vaihtumisesta ja loppuu murrosikään. Kyseessä on vaihe, jonka pääajatus on tunteiden ja tunne-elämän kehittyminen. Sen aikana lapsen tunne-elämä eriytyy ja sielunelämässä korostuvat tunteet, tunnot ja mielikuvat. Myös esteettiset tunteet kehittyvät mielikuvien kautta. Kantavana teemana on Steinerin mukaan: ”maailma on kaunis”. (Dahlström & Teräsvirta 2014, 15-16.)

Kaksitoistavuotias koskettaa ensimmäisen kerran abstraktien käsitteiden ja elottomien luonnonlakien maailmaa. Kasvatuksen keskeinen tehtävä on tämän uuden maailman tuominen mielekkäänä ja ymmärrettävänä lapselle. Viidesluokkalaisen kepeys ja joustavuus katoavat kuudennella luokalla Voidaan puhua alkavasta esipuberteetista. Kaksitoistavuotiaan maailmankuva muuttuu, ja se merkitsee aina kriisiä. Lapsuuteen kuuluva täyteläinen elämysmaailma väistyy, jopa kuolee. Opetuksen ja kasvatuksen tehtävänä on osoittaa lapselle, että tämä ”kuolema” on oikein ja välttämätön kehitykselle. Näin lapselle avautuu mahdollisuus kohdata maailma toisin, entistä syvemmin ja intensiivisemmin. (Peltonen 1991, 74 -77) Tutkimushenkilöni ovat siis mielenkiintoisessa ikävaiheessa, sillä Steinerin mukaan tutkimustulokset ovat mahdollisesti tunteiden, mielikuvien ja tuntojen värittämiä ja näin tutkimuskysymykselleni merkityksellisiä.

6.4 Steinerkoulun kuvataidekasvatus

Dahlström (1999, 14 -20) kuvaa taiteellisen työskentelyn olevan kaiken opiskelun lähtökohtana steinerkoulussa. Oppilaat piirtävät muotoja, maalavat ja muovailevat. Koko opetuksen läpäisee taiteellinen pohjavire, erityisesti alakoulun puolella. Steinerkoulu ei kuitenkaan pyri antamaan erityiskoulutusta taiteeseen kuten ei mihinkään muuhunkaan oppiaineeseen. Steinerkoulussa uskotaan, että taiteellisen työskentelyn perusteet ovat valmiiksi syvällä lapsen sisimmässä. Toinen olennainen tekijä steinerkoulujen opetuksessa on tahdonkasvatus. Kaikki toiminnot, joissa lapsi joutuu yhä uudelleen harjoittelemaan sekä haastamaan itseään ovat parasta mahdollista tahdon kasvattamista. Tahdonharjoittamiseen käytettyjen harjoitteiden tulee olla ilon lähteitä, ei yksitoikkaisia tai samaa asiaa toistavia. Taiteellinen työskentely on lähde, josta ammennettuna asioiden toistaminen opetuksessa saa uusia vivahteita ja säilyttää raikkautensa oppilaiden mielissä.

Päivittäinen taiteellinen työskentely tuo lapsen elämysmaailmaan samantapaisia ongelmia, kuin hän kohtaa myöhemminkin kasvaessaan. Lapsella tulee olla päivittäin edessään materiaalia, jota voi työstää: villaa, savea, värejä, muotoja ja roolihahmoja. Päivittäinen taiteellinen työskentely

ei onnistu, ellei lapsella ole kykyä eläytyä materiaaliin. Lapsen on kyettävä panemaan itsensä likoon kokonaisvaltaisesti, ja se voi tuoda mukanaan esimerkiksi odotuksia, pettymyksiä, yllätyksiä, harmejä tai uusia tahdonponnistuksia. Steinerpedagoginen taiteellinen työskentely on kuitenkin myös syvää, ehjää tunnetta luomisprosessin lopuksi. Tapahtumakulku ei jää pelkästään oppilaan sielulliselle tasolle, vaan koskettaa häntä myös fyysisesti, aina päästä kantapäihin. (Dahlström 1999, 14 -20.)

Tämän intensiivinen taiteellisen työskentelyn koko lasta koskettava kokonaisvaltaisuus on nykylapsen elämässä erityisen merkittävää. Teknisen aikakauden lapsia ympäröi koneiden mekaaninen liike. Voisi olettaa, että tällaisten lapsuuden kokemusten kautta ihminen löytää myöhempään elämäänsä pohjavireen, jossa ongelmien ratkaisuun käydään tunnustellen, luovasti prosessoiden ja asioita monesta eri näkökulmasta ongelmia tarkastellen. Steiner onkin todennut, että osaamisessa ihminen ilmaisee itsensä, mutta luodessaan hän sen sijaan ylittää itsensä. Steinerpedagogiikka nojaa myös Johann Wolfgang von Goethen sanomaan, joka on seuraava: ”Vain sen, minkä kykenen täysin kuvittelevaan ja kuvittelustani käsin piirtämään, olen todella ymmärtänyt.” (Dahlström 1999, 14- 20.)

Steinerkoulujen kuvataiteen oppitunneilla yksi yleinen työskentely muoto on muotopiirtäminen. Rudolf Steiner kehitti muotopiirtämisen taiteelliseksi opetus- ja terapiamuodoksi. Se on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja parantavaa. Yksi Steinerin pääperiaatteista oli se, että lapsen tulee saada kokea käsitteet ja muodot, ennen kuin hän kykenee oppimaan ja ymmärtämään ne. Toisin sanoen lapsen on annettava kokea geometriset perusmuodot monimuotoisesti. Käsitteellinen oppiminen ilman koettua elämystä on vierasta steinerpedagogiikassa. Taide läpäisee siis koko opetussuunnitelman; kaikissa oppiaineissa se on ilmaisun väline. Lapsen tietoisuus alakoulun kehitysvaiheessa on enemmän kuvitteellista kuin käsitteellistä ja hänen ajattelunsa on kuvallista, konkreettista ja toiminnallista, jonka vuoksi pyritään kaikki opetettava oppisisältö esittämään kuvallisessa muodossa. Steinerkoulussa käytetään runsaasti toiminnallista oppimisen tapaa osana opetusta. Lapsi saatetaan ensin kokemaan tunne-elämys, joka sitten vähitellen johtaa tietoon ja taitoon. (Dahlström 1999, 94.)

Steiner korosti fyysisen toiminnan merkitystä oppimisessa, koska sen avulla vaikutetaan kehittävästi oppimiskykyyn eikä kohdisteta opetusta yksinomaan älylliselle alueelle. Mitä vähemmän harjoitellaan suoranaisesti älyä ja mitä enemmän kohdistamme huomiomme koko olemukseen siten, että jäsenten liikkeet johtavat älylliseen kehitykseen, sen parempi. Steinerin mukaan ei ole hyvä, jos lapsi oppii ajattelevaan niin sanotusti ”vain päällään”, sillä lapsi ei jaksa ajatella sillä tavoin koko elämäänsä. Hänen ajattelunsa ikään kuin väsyy myöhemmällä iällä, mutta

jos hän joutuu suorittamaan omilla jäsenillään toimintoja, jotka hänen täytyy sitten ajatella, kehittää se ajattelua oikealla tavalla. (Dahlström 1999, 94.)

Taiteellisen työskentelyn merkitys on sen tasapainottavassa vaikutuksessa – siksi itse työskentely on lopputulosta tärkeämpää. Taiteen avulla voi koskettaa syvällisesti koko ihmisen persoonallisuutta. Taiteella on tärkeä rooli tunne-elämän kehityksessä, se rikastaa mielikuvitusta, vahvistaa sosiaalisuutta sekä luo pohjan itsenäiselle ajattelulle. Taidekasvatuksella pyritään myös kehittämään laadullisten erojen tajuamista, joka on arvostelukyvyn perusta. Erillisten taideaineiden lisäksi taide on ilmaisun väline kaikissa oppiaineissa. Steinerkoulun opettaja pyrkiikin olemaan taiteilija itse ja saamaan koko opetuksen luovaksi ja mahdollisimman taiteelliseksi tapahtumaksi. Monipuolinen taiteellinen harjoittelu kehittää tunne-elämän lisäksi myös älyä ja tahtoa. Kuvataiteen on todettu auttavan oppilaita myös matematiikan ja kielten oppimisessa. (Paalasmaa 2009, 77)

6.5 Lyhyesti steinerkoulun opetussuunnitelmasta ja opetuksen arvioinnista

Kappaleessa ”Kuvan tulkinta osana kuvataidekasvatusta” olen avannut steinerkoulujen opetussuunnitelmaa ja sen kasvatustilfilosofiaa. Kuten aiemmin olen maininnut, tällä hetkellä voimassa oleva Opetushallituksen (2014) opetussuunnitelman perusteet määrittää myös steinerkoulujen oppisisältöjen ajoituksia entistä tiukemmin. Jokaisen steinerkoulun Suomessa tulee noudattaa kansallista perusopetuslakia. Perusopetuksen osalta steinerkouluilla oli vuonna 2004 voimaan tulleissa Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oma kohtansa, jossa on määritelty tarkemmin muun muassa steinerpedagogisen ikäkausiopetuksen mahdollistavat poikkeamat oppisisältöjen ajoituksissa. (Paalasmaa 2000, 5.) Tällä hetkellä voimassa olevassa opetussuunnitelmassa ei näitä poikkeamia ole mainittu. Opetus steinerkouluissa poikkeaa siis eniten sen keinoissa eli didaktiikassa. Näitä keinoja ovat mm. itse tekemällä ja taiteen sekä tunteen avulla oppiminen. Steinerkoulun opetussuunnitelman taustalla ovat Steinerin arvot, ihmiskäsitys, tietoteoria ja taidekäsitys. Näissä on luonnollisesti oleellisia eroja verraten steinerkouluja ns. yleisen koululaitoksen ylläpitämiin peruskouluihin. (Paalasmaa 2009, 32.)

Steinerkouluissa oppilaan arviointi poikkeaa yleisestä koululaitoksesta. Steinerpedagogiikassa arvioinnin tarkoituksena on saavuttaa tietoa, oivaltaa ja oppia ymmärtämään lasta paremmin. Formatiivisella, eli sanallisella, arvioinnilla on keskeinen asema steinerpedagogiikassa. Jokainen opettaja työskentelee siitä näkökulmasta, jossa näkee lapsella olevan huomattavasti enemmän kykyjä, kuin oppilas sillä hetkellä osaa tuoda ilmi. (Rawson & Richter 1991, 34-35.) Numerotodistuksen sijaan oppilas saa opettajalta luonnehtivan lausunnon, joka on ensimmäisenä kolmena kouluvuotena osoitettu oppilaan vanhemmille (Paalasmaa 2009, 86).

Neljänneltä luokalta lähtien opettajan kirjoittama lausunto osoitetaan lapselle itselleen. Lausunnossa opettaja kertoo oppilaan taitotasosta vertauskuvallisesti runomuodossa. Arvioinnin luonteen tulee olla kannustava, yksilöllinen ja oppilaan omiin kykyihin suhteutettu. Arviointi nähdään oppilaan kehitystä tukevana ja oppilaiden paremmuusjärjestykseen laittamista vältetään. Steinerkoulun oppilaat saavat ensimmäiset numeeriset arvosanansa yleensä 8. vuosiluokalla. Sanalliset lausunnot säilyvät kuitenkin arvioinnin keskeisenä muotona aina päättötodistukseen saakka. Lausunnoilla pyritään välttämään kilpailua, oppilaiden keskinäistä vertailua. Tarkoitus on pikemminkin tukea luokan yhteistyöhenkeä. (Paalasmaa 2009, 86.)

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten steinerkoulun ja normaalikoulun 6. luokan oppilaat tarkastelevat ja tulkitsevat taidekuvia. Vertailen erilaisen kuvataidekasvatuksen mahdollisia vaikutuksia oppilaiden kuvan tulkinnan taitoihin. Haluan saada tutkimuksessani siis selville, miten oppilaiden tekemät havainnot ja tulkinnat eroavat toisistaan riippuen siitä, kumpaa koulua he ovat käyneet. Lisäksi vertaan saatujen tutkimustulosten yhteneväisyyttä olemassa oleviin teorioihin lapsen esteettisen kehityksen vaiheista. Etsin näihin edellä mainittuihin sisältöihin vastauksia tutkimusongelmastani ja siitä johdetuista tutkimuskysymyksistä.

Päätutkimuskysymys:

Miten pedagogisesti ja didaktisesti eri tavalla toteutettu kuvataidekasvatus ilmenee 6. vuosiluokan oppilaan taidekuvan tarkastelun ja tulkinnan taidoissa verraten normaalikoulun oppilasta steinerkoulun oppilaaseen?

Tarkentavat tutkimuskysymykset:

Miten normaali- ja steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat kykenevät syventämään taidekuvan tarkastelua siirryttäessä ensihavainnosta ja muista tekijöistä taidekuvan sisältämiin yksityiskohtiin?

Miten normaali- ja steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat tarkastelevat ja tulkitsevat taidekuvaa sen välittämän viestin, tunnelman ja todenmukaisuuden näkökulmasta peilaten heidän kehitystasoaan Parsons (1989) ja Housenin (1983) kuvan tulkinnan kehityksen teorioihin?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen eli laadullinen, koska tutkimuksessa perehdytään tiettyyn ilmiöön ja tutkittavien tunteisiin sekä ajatuksiin siitä (Eskola, A. & Suoranta, J. 1998). Aineistonkeruumenetelmänä toimii tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu haastattelu, jossa kaikille haastateltaville esitettiin samat ennalta määrätyt kysymykset samassa järjestyksessä. Kerätyn aineiston analysoin laadullisen tutkimuksen teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tässä luvussa kerron ensin perusteita sille, miksi valitsin juuri ”Lemminkäisen äidin” (Akseli Gallen-Kallela, 1879) ja ”Guernican” (Pablo Picasso, 1937) tarkastelun sekä tulkinnan kohteeksi. Lisäksi avaatan taustaa tutkimuksen kohdejoukon osalta ja kerron kuinka aineisto on kerätty. Tämän jälkeen siirryn aineiston analysointia ja käsittelyä koskeviin kysymyksiin. Lopuksi perehdyn vielä tutkimuksen luotettavuuteen sekä eettisyyteen.

8.1 Taidekuvien valinta

Valitsin tähän tutkimukseen kaksi taidekuvaa. Kuvien lukumäärä perustui siihen, että koin sen riittäväksi tämän laajuiseen tutkimukseen. Kuvat edustivat kahta eri taidesuuntausta. Ensimmäiseksi kuvaksi valitsin Akseli Gallen-Kallelan teoksen ”Lemminkäisen äiti” (1897), (LIITE 1). Maalaus edustaa symbolistista taidesuuntausta, jolloin realismi ja kansallisromantiikka olivat Suomessa vallalla. Tätä aikakautta kutsutaan myös Suomen kuvataiteessa kultakaudeksi. Valitsin tämän kuvan, koska siinä on runsaasti erilaisia symboleita ja se on selvästi esittävä teos. Maalaus on tyyliltään symbolistinen sekä pelkistetty, joten siitä on kuitenkin tehtävissä useita erilaisia tulkintoja.

Toinen taidekuva jonka valitsin, oli Pablo Picasson teos ”Guernica” (1937) (LIITE 2). Maalaus kertoo Espanjan sisällissodan aikana tapahtuneesta pommituksesta. Picasso on pyrkinyt teoksellaan kuvaamaan inhimillistä kärsimystä. Valitsin kyseisen teoksen sen monitulkintaisuuden ja runsaiden yksityiskohtien vuoksi. Taideteoksen tyyli ei ole realistinen, vaan vahvasti kubistinen. ”Guernica” on tyyliltään selkeästi erilainen verrattuna ”Lemminkäisen äitiin”. Suurin eroavaisuus näiden kahden taidekuvan välillä onkin juuri maalaustyyli. Pyrin kyseisten taidekuvien valinnalla tulkintojen sekä havaintojen monipuolisuuteen.

Käytin tutkimuksessa kopioita alkuperäisistä teoksista. Gallen-Kallelan “Lemminkäisen äiti” oli värillinen, noin A4-kokoinen tuloste. Kuvan tarkastelussa on tärkeää huomioida kuvan koko esimerkiksi tarkkojen yksityiskohtien tarkastelun vuoksi. Koska en löytänyt kirjoista riittävän suurta kopiota Lemminkäisen äidistä, päädyin värilliseen tulosteeseen. Picasson teoksen “Guernica” löysin “Lapset kriisien kuvissa” media- ja taidekasvatusoppaasta (Matala, 2014). Valitsin ”Guernican” kohdalla kirjassa olevan kuvan, sillä tulostetut versiot eivät antaneet riittävän realistista käsitystä alkuperäisen teoksen väreistä.

Kuvan tulkinnassa ihanteellisin tilanne olisi päästä tarkastelemaan esimerkiksi museoon tai taidegalleriaan alkuperäisiä teoksia lasten kanssa. Eri kirjojen sekä internetlähteiden kuvat saattavat olla vääristyneitä esimerkiksi sävyjen suhteen. Normaalikoulun oppilaat ovat kuitenkin tottuneet tarkastelemaan koulumaailmassa taidekuvia ensisijaisesti oppikirjojen välityksellä. Tutkimukseni kannalta oleellinen huomio on, että steinerkoulun opetus on monessa oppiaineessa täysin oppikirjatonta. Tässä tutkimuksessa käytin omaa harkintakykyäni ja valitsin mielestäni mahdollisimman todenmukaiset värikopiot. Kyseiset värikopiot teoksista löytyvät tämän tutkimuksen liitteistä (LIITTEET 1 JA 2).

8.2 Kohdejoukko ja aineiston keruu

Tämän tapaustutkimuksen perusjoukoksi valikoin erään itä-suomalaisen normaalikoulun ja suomalaisen steinerkoulun 6. vuosiluokan oppilaat. Valitsin vain 6. vuosiluokan oppilaita sen vuoksi, että halusin keskittyä tutkimuksessani vain yhden ikäryhmän kuvan tulkinnan taitojen analysointiin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat minulle entuudestaan tuntemattomia. Molempien luokkien oppilaiden huoltajilta pyydettiin tutkimusluvat haastatteluun. Lähes kaikki huoltajat palauttivat tutkimuslupalomakkeen ja antoivat näin suostumuksensa oppilaan osallistumisesta haastatteluun.

Molempien tutkimuskoulujeni luokan oppilaista valitsin satunnaisesti arpomalla valitun kohdejoukon tutkimukseeni. Kohdejoukkoni sisälsi kaksitoista tutkimushenkilöä eli oppilasta. Heistä puolet olivat tyttöjä ja puolet poikia. En keskittynyt tutkimuksessani sukupuolierojen tarkasteluun. Valitsin kuitenkin aineistoon tasapuolisesti yhtä paljon tyttöjä ja poikia, jotta tutkimuksen aineisto olisi tasavertainen sukupuolten suhteen. Vaikka en tutkimuksessani ottanut huomioon muunsukupuolisuutta, en silti väitä, etteikö muunsukupuolisia oppilaita olisi suomalaisissa perus- ja steinerkouluissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on vertailla oppilaiden taidekuvien tarkastelun ja tulkintojen välisiä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä peilata otoksen tulkintoja valitsemaani teoriapohjaan

sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määriteltyihin kuvataidekasvatuksen tavoitteisiin. Nämä tavoitteet ovat perusopetuslain mukaisia ja koskevat molempien tutkimuskoulujeni kuvataideopetusta. Tavoitteet on kirjattu teoriaosuuteen, ja tarkemmin kappaleeseen, jossa käsittelen kuvan tulkintaa osana kuvataidekasvatusta. Haastattelut suoritettiin molemmissa kouluissa marras- ja joulukuun vaihteessa, jolloin oppilaat olivat käyneet kuudetta vuosiluokkaa noin kolmisen kuukautta. Voidaan ennakkoon olettaa, että tutkimushenkilöideni tulisi kuvan tulkintaan liittyvissä tavoitteissa olla vähintään viidennen luokan tasolla.

Tutkimuksen aineiston hankintamenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun. Teemahaastattelu sopi tutkimukseeni hyvin, sillä halusin korostaa haastateltavien omaa elämysmaailmaa sekä heidän tulkintojaan tilanteista (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 10 - 15). Valitsin teemahaastattelun myös siksi, koska Lowenfeldin & Brittainin (1975, 36) mukaan taiteesta puhuminen ja taideteoksen herättämistä henkilökohtaisista ajatuksista, tunteista ja havainnoista kertominen on tärkeää itseilmaisun ja sen kehittymisen kannalta. Lapset törmäävät usein tilanteisiin, joissa heidän odotetaan nimenomaan kertovan kokemuksistaan.

Tutkimuksessa oli yhteensä viisi erilaista haastattelukysymystä ja kaksi erillistä teemaa. Teemat olivat kuvan tarkastelu ja kuvan tulkinta. Kysymykset kysyttiin molempien kuvien kohdalla kaikilta oppilailta samassa järjestyksessä. Kuvan tarkasteluun liittyvät haastattelukysymykset koskevat kuvan muotoa, kun taas kuvan tulkintaan liittyvissä haastattelukysymyksissä syvennyttään kuvan sisältöön.

Aloitin haastattelun kysymällä, mihin oppilas kiinnittää kuvassa ensimmäiseksi katseensa. Tämän haastattelukysymyksen avulla pystyin vertailemaan tutkimushenkilöiden ensihuomioita. Forsman & Pirosen (2008, 30) mukaan silmä tunnistaa ensimmäiseksi kuvasta sen, mikä on tuttua. Siksi kuvat eivät helposti taivu eriteltäviksi. Kuvista tulee merkityksellisiä, kun niiden sisältö liittyy oppilaiden omaan elämään ja kokemusmaailmaan.

Toinen haastattelukysymys oli kaksiosainen. Ensimmäiseksi kysyin oppilailta, mitä kyseisessä kuvassa on. Oppilaat kertoivat vapaamuotoisesti havaintojaan siitä, mitä eri asioita kuvassa näkevät. Tämän kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, löytääkö oppilas kuvasta oleellisen sisällön ja kykeneekö hän lukemaan tyypillisimpiä kuvan piirteitä. Tällä halusin yksinkertaisesti selvittää kykenevätkö tutkimushenkilöt hahmottamaan tapahtuman, jota taidekuva kuvaa ja miten kuvassa olevaan tilanteeseen on mahdollisesti päädytty.

Jatkokysymyksessä pyysin oppilasta kertomaan, mistä kuva voisi hänen mielestään kertoa. Tämän kysymyksen avulla pyrin selvittämään, pystyykö oppilas pääättelemään taideteoksen kokonaiskuvan nimettyään ensin erillisiä asioita kuvasta. Seuraavaksi syvensin aiempaa taidekuvan

tarkastelua kysymällä oppilailta mitä yksityiskohtia he löytävät kuvasta. Tämän kysymyksen tarkoituksena oli saada oppilas syventymään taidekuvaan uudelleen ja tätä kautta saada selville, kuinka tarkasti hän todellisuudessa tarkastelee kuvaa ja jaksaa keskittyä siihen.

Kaksi viimeistä haastattelukysymystä painottivat kuvan tulkinnallista puolta. Kysyin oppilailta, millainen tunnelma heidän mielestään kuvassa on ja mistä kyseinen tunnelma heidän mielestään muodostuu. Tämä kysymys antoi minulle tietoa siitä, osaavatko oppilaat perustaa tulkintansa konkreettisiin seikkoihin, joita kuvasta löytyy. Tunnelman kokeminen liittyy myös vahvasti tunne-elämän kokemukseen. Viimeiseksi kysyin oppilailta, onko taidekuva heidän mielestään todenmukainen. Jatkokysymyksenä tälle pyysin perusteluita siitä, miksi kuva on heidän mielestään todenmukainen tai miksi se ei ole todenmukainen. Kysymys antoi minulle perustavanlaatuista tietoa oppilaan kriittisestä kuvanlukutaidosta.

8.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Keräämäni aineiston analysointimenetelmänä käytin laadullisen tutkimuksen teorialähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi teorialähtöisen sisällönanalyysin, sillä aineistoni nojaa Parsons (1989) ja Housenin (1983) olemassa oleviin teorioihin. Tutkimuksessani kuvaillaan teorialähtöisiä teorioita ja myös käyttämäni käsitteet ovat pitkälti suoraan näistä teorioista. Tutkimukseni on rajautunut näiden teorioiden luomaan viitekehykseen. Teorialähtöinen analyysi pyrkii testaamaan teoriaa kerättyyn käytännön aineistoon. Päättelyn logiikka yhdistetään usein deduktiiviseen päättelyyn. Deduktiivisella päättelyllä tarkoitetaan jonkin teorian viemistä yleisestä yksityiseen, mutta myös palauttamista takaisin yksityisestä yleisempään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97- 98.)

Käsittelin aluksi kerättyä aineistoa litteroimalla kaikki kaksitoista haastattelua, jotka pitivät sisällään yhteensä kaksikymmentäneljä erillistä tulkintaa taidekuvista. Litteroinnissa tekstiä kertyi parikymmentä liuskaa. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan, poistamatta tai lisäämättä niihin mitään. Aloitin aineiston käsittelyn lukemalla litteroidut haastattelut useaan kertaan läpi. Tutustuin jokaiseen haastatteluun yksilöllisesti sekä aineistoon kokonaisuutena. Pyrin muodostamaan yksittäisistä haastatteluista mahdollisimman eheän kokonaiskuvan. Nimesin jokaisen haastateltavan oppilaan omalla koodilla. Esimerkiksi ensimmäinen haastateltava tyttö esiintyy aineistossa lyhenteenä “T1”, ensimmäinen poika “P1” ja niin edelleen. Tein tämän valinnan oppilaiden anonyymiteetin säilyttämiseksi.

Litteroinnin jälkeen kävin aineiston läpi jaotellen oppilaiden vastaukset kahteen erityyppiseen luokkaan. Jaoin vastaukset tarkasteluun ja tulkintaan liittyviin luokkiin. Tarkasteluun liittyvän

luokan jaon vielä tarkemmin ensivaikutelmaan, yleiseen tarkasteluun (muut tekijät) sekä tarkastelun syventämiseen (yksityiskohdat). Tulkintaan liittyvän luokka taas sisältää kuvasta välittyvän viestin, tunnelman sekä kuvan todenmukaisuuden sisältöjä. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä aineistosta oli selvästi havaittavissa kahdenlaisia vastaustyyppisiä. Tarkasteluun liittyvissä kysymyksissä oppilaiden vastaukset olivat hyvin pitkälti luettelomaisia, kun taas tulkinnassa kieli on rikkaampaa ja tutkimushenkilöiden omat mielikuvat sekä päätelmät tulevat ilmi aineistossa.

Kun olin koodannut oppilaiden litteroidut haastattelut väreittäin, ryhdyin taulukoimaan kuvan tarkasteluun liittyviä vastauksia sekä etsin tulkintaan liittyvistä vastauksista samankaltaisuuksia. Taulukkojen avulla voi nähdä, miten erilaiset havainnot jakautuvat oppilaiden kesken. Taulukoista voi myös huomata havaintojen määrän eri taidekuvien kohdalla. Tulkintaa liittyvien kysymysten osalta keräsin yhteen samankaltaisia vastauksia värikoodien avulla. Lopuksi vedin yhteen oman päättelykykyni perusteella oppilaiden vastauksista löytyneitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

8.4 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta tarkastellaan esimerkiksi reliabiliteetin avulla. Reliabiliteetti jakaantuu ulkoiseen ja sisäiseen reliabiliteettiin. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimus on toistettavissa eli miten toinen tutkija voi päästä tutkimuksen aiheesta samanlaisiin tuloksiin samaa tutkimusmetodia käyttäen. Sisäisellä reliabiliteetilla puolestaan viitataan siihen, ovatko tutkijat yksimielisiä tutkimustuloksista. (Soininen 1995, 124 - 125.)

Tutkimuksessani tarkoituksena oli haastattelun avulla saada selville oppilaiden havaintoja ja tulkintoja taidekuvista sekä verrata niitä aiempiin, aiheesta muodostettuihin teorioihin. Puolistrukturoitu haastattelu sopi tutkimukseeni aineiston keruumenetelmäksi hyvin, sillä oppilaat kertoivat luontevasti havainnoistaan sekä tulkinnoistaan. Haastattelutilanteessa suurin osa oppilaista vastasi kysymyksiin ilman, että minun haastattelijana tarvitsi johdatella keskustelua eteenpäin.

Tutkimuksen toteutus luvussa olen avannut tutkimuksen tekemistä vaihe vaiheelta, jolloin kenen tahansa on helppo toistaa samankaltainen tutkimus. Tutkimusta toistamalla ei ole mielestäni mahdollista saada täysin vastaavia tutkimustuloksia, sillä aineistossa näkyy jokaisen haastateltavan oppilaan henkilökohtaiset havainnot sekä tulkinnat taidekuvista. Nämä havainnot ja tulkinnan voivat vaihtua samalla, kun haastateltava oppilas vaihtuu.

Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, miten tutkimuksessa tehdyt päätelmät vastaavat todellisuutta. Toisin sanoen tutkimus ei ole validi, jos tutkimustulokset ja tutkimusmenetelmä eivät vastaa tutkimuskysymyksiä tai sitä, mitä tutkimuksen avulla on ollut alun

perin tarkoitus selvittää. (Syrjälä 1988, 136.) Asetin tutkimukselle kysymyksiä koskien oppilaiden taidekuvan tarkastelu- sekä tulkintakykyä. Lisäksi halusin selvittää tutkimuksen avulla, onko oppilaiden havainnoissa ja tulkinnoissa eroavaisuuksia tai yhteneväisyyksiä riippuen siitä, ovatko he käyneet normaalikoulua vai steinerkoulua. Tutkimukseni tuloksista on nähtävissä, että ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tuloksista kertovassa luvussa olen esimerkiksi taulukoinut oppilaiden haastattelujen perusteella saadut vastaukset, jolloin niistä on selkeästi nähtävissä mahdolliset yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.

Luotettavuuden tarkastelussa on myös otettava huomioon aineiston riittävyys sekä analyysin kattavuus. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on hyvä pitää mielessä se, että aineisto kertoo ja on koottu vain rajatusta tapauksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 216). Yleisesti sanoen laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä merkitystä eikä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Ei ole olemassa yleistä sääntöä aineiston koon määrittämiseksi. (Emt., 1998, 62). Tutkimukseni kohdejoukko eli otos käsitti kaksitoista oppilasta ja tutkimuksen laajuuteen suhteutettuna koin sen riittävän suureksi joukoksi. Jokainen haastateltava oppilas vastasi lisäksi kahta eri taidekuvaa koskeviin kysymyksiin, jolloin tutkimusaineistoa tuli runsaasti. Tutkimusaineisto on monipuolinen juuri kahden erityyppisen taidekuvan valitsemisen vuoksi.

Analyysin arvioitavuus vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. (Eskola & Suoranta 1998, 217). Olen pyrkinyt avaamaan tutkimukseni tuloksia ja päätelmiä loogisessa järjestyksessä. Ensin käyn läpi taidekuvien tarkasteluun liittyvän pohdinnan, jonka jälkeen siirryn tulkintaan. Lisäksi mukana kulkee vertailu tutkimushenkilöiden eroista ja yhtäläisyyksistä sekä vertailu käyttämäni teoriapohjaan sekä opetussuunnitelmaan. Kaikki teoriapohjaan vertaaminen on myös järjestelmällisesti perusteltua.

Laadullisen tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa muun muassa tutkittavan oikeus pysyä tuntemattomana eli anonymiteetti. Tutkittavalla on myös oikeus salassapitoon. Erityisesti lapsien kohdalla on tärkeää saada suostumus tutkimukseen ja haastatteluun huoltajilta. Tutkittavalla on oikeus luotettavuuteen, eli kaikki tutkimuksessa kerätty tieto tulee olla luottamuksellista. Ainoastaan tutkimukseen osallistuvalla tutkijalla on oikeus käsitellä kerättyä aineistoa. Tutkijan on tärkeää ymmärtää jokaisen tutkittavan loukkaamattomuus ja ihmisarvo. Eettisyyteen vaikuttaa tärkeänä tekijänä rehellisyys. Tutkimuksessa ei saa esittää toisen aiemmin tekemää tekstiä omanaan. Lisäksi kerätty aineisto tulee esittää tutkimuksessa siinä muodossa, kuin ne ilmenevät. (Soininen 1995, 129 - 131).

Tässä tutkimuksessa pyysin jokaiselta haastateltavan oppilaan huoltajalta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi haastattelutilanne oli luottamuksellinen sekä haastateltavan yksityisyyden huomioonottava. Haastattelin oppilaat kahden kesken, joten

ulkopuolisten oli mahdotonta kuulla haastateltavien vastauksia. Luottamuksellisen tutkimuksesta tekee se, että esimerkiksi oppilaiden äänitetyt haastattelut päätyivät vain minun kuultavakseni. Lisäksi olen tässä tutkimuksessa käyttänyt aineiston esittelyssä haastateltavien nimien sijaan koodattuja nimiä. Tutkimusaineisto on rehellistä, sillä se pitää sisällään myös suoria lainauksia haastateltavilta. Tutkimukseni luotettavuutta kuitenkin heikentää se, että haastattelutilanteisiin valitsemani taidekuvat olivat vain värikopioita alkuperäisistä teoksista. Värikopioiden valintaan vaikutti se, että ei ollut mahdollisuutta päästä esimerkiksi paikanpäälle tarkastelemaan alkuperäisiä taideteoksia.

Tutkimuksen valmistuttua pysähdyin myös miettimään, mitä tekisin toisin. Ensinnäkin, jos toteuttaisin tutkimuksen uudelleen, haastattelisin molempien luokkien luokanopettajia tai mahdollisesti heitä opettaneita kuvataiteen aineenopettajia. Kyselisin, millaista kuvataidekasvatusta oppilaat ovat saaneet kuvan tulkinnan taitojen osalta. Varsinkin ymmärrys steinerkoulun kuvataidekasvatuksesta olisi syventynyt mahdollisen haastattelun avulla. On kuitenkin ”loputon suo” alkaa selvittää, millaista opetusta jokin luokka on saanut kuvataiteen osalta. Tähän kuluisi kohtuullisen paljon aikaa. Sen seikan varmistuminen, että oikeasti ymmärtäisin opetuksen syvimmän luonteen vaatisi runsaasti observointia, jossa pääsisin itse näkemään konkreettisesti, millaista opetusta oppilaat ovat saaneet ja mitä he ovat oppineet kuvan tulkinnasta. Kuvan tulkinta ei rajoitu vain kuvataiteen oppitunneille, vaan uuden opetussuunnitelman mukaisesti opetuksen tulee olla ilmiöpohjaista, jolloin eri oppiaineita yhdistellään valitun ilmiön opettamisen tarkoitukseen. Kuvan tulkintaa käydään varmasti läpi siis esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä historian oppitunneilla. Minulla oli kuitenkin rajattu aika käytettävissä tutkimukseeni, joten syvälinen perehtyminen ja tutustuminen molempiin luokkiin jäi tämän vuoksi melko pinnalliseksi.

9 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen haastattelujen ja niiden litteroinnin avulla saamani tutkimustulokset. Olen jakanut tutkimustulokset kahteen osaan. Ensimmäinen osa koskee kuvan tarkasteluun liittyviä tuloksia, joita ovat taidekuvien ensihuomiot, muut tekijät ja yksityiskohdat. Sen jälkeen siirryn taidekuvan tulkintaan liittyviin tuloksiin, joita ovat taidekuvan viesti, tunnelma ja todenmukaisuus. Tuloksissa molemmissa alakappaleissa (taidekuvan tarkastelu ja taidekuvan tulkinta) ensin käyn läpi ”Lemminkäisen äitiin” liittyvät tulokset ja sen jälkeen ”Guernicaan” liittyvät tulokset. Taidekuvien tarkastelua koskevat tulokset on jäsennetty taulukoinnin avulla, sillä se on mielestäni selkein tapa havainnollistaa oppilaiden haastatteluvastausten yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Taulukoissa normaalikoulun oppilaiden (T1, T2, T3, P1, P2, P3) osuus on kursivoitu ja steinerkoulun oppilaiden (T4, T5, T6, P4, P5, P6) osuus taas lihavoitu. Taidekuvan tulkintaan liittyvät tutkimustulokset esitän oppilaiden sanomilla suorilla lainauksilla taidekuvien tulkinnasta puhuttaessa.

9.1 ”Lemminkäisen äidin” tarkastelu

TAULUKKO 1. Ensihuomiot – ”Lemminkäisen äiti”

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>
Mies	X	X		X		X
Kivi			X			
Nainen					X	
Naisen naama						
Miehen naama						
	T4	T5	T6	P4	P5	P6
Mies			X	X	X	X
Kivi						
Nainen		X	X	X		
Naisen naama	X					
Miehen naama				X		

Tutkimukseen osallistuneilta oppilailta kysyttiin aluksi molempien taidekuvien kohdalla, mihin heidän katseensa kiinnittyy kuvassa ensimmäiseksi. Ensimmäinen taidekuva ”Lemminkäisen äiti”

on tyyliltään symbolistinen ja esittävä. Aineiston analyysin perusteella voi huomata, että tämän taidekuvan kohdalla oppilaiden ensihavainnot olivat suhteellisen yhteneväisiä. Normaalikoulun oppilaista neljä kuudesta kiinnitti aluksi huomionsa taidekuvassa esiintyvään mieshahmoon. Tästä poikkesi kahden oppilaan havainnot, joista toinen kiinnitti huomionsa taidekuvassa esiintyvään naiseen ja toinen punaisella värillä päällystettyihin kiviin.

Steinerkoulun oppilaat havaitsivat kuvista joko naisen, miehen tai jommankumman naaman. Enemmistö, eli neljä kuudesta, kiinnitti huomionsa taidekuvan mieshahmoon. Naishahmon nimesi kolme (T5, T6, P4) kuudesta. T6 ja P4 havaitsivat sekä naisen, että miehen. P4 havaitsi tämän lisäksi vielä miehen naaman. T6 ja P4 kommentoivat ensihavaintoaan seuraavasti:

”Ensiksi ton miehen ja sitte ton naisen pitämässä sitä mahasta.” (T6)

”No joku tyyppi (nainen), joka kattoo tota sellasta mikä näyttää aika paljon kuolleelta mieheltä.” (P4)

P4 alkoi puhua kuvasta haastattelutilanteessa ilman, että ehdin kysyä häneltä mitään kysymystä. Olin vain laittanut kuvan ”Lemminkäisen äidistä” esille ja sanonut hänelle, että: ”Saat vähän aikaa katsoa tätä kuvaa.” Sen jälkeen hän alkoi itse sanoittaa oma-aloitteisesti kuvaa. Tämä sanoitus on luettavissa yllä olevassa sitaatissa. Kun kysyin vielä tämän jälkeen P4:ltä varsinaisen haastattelukysymyksen, eli mihin hänen katseensa osuu ensimmäiseksi ja hän katsoi kuvaa uudelleen ja vastasi katsovansa ”ton miehen naamaa”. Veikkaan, että hänelle olivat muut oppilaat luokassa ”laverrelleet” mitä kysyn haastattelutilanteessa, koska otin oppilaita kesken oppitunnin yksi kerrallaan haastatteluun ja he palasivat takaisin oppitunnille haastattelun jälkeen. Hän oli neljäs steinerkoulun oppilas, jonka haastattelin, joten on mahdollista, että kolme aiempaa oppilasta ovat kertoneet kokemuksestaan ja haastattelukysymyksistä hänelle ennen kuin oli hänen haastattelunsa vuoro. Steinerkoulun oppilaat eivät ole niin tottuneita siihen, että aikuinen haastattelee heitä tutkimusta varten verraten heitä normaalikoulun oppilaisiin, jolloin on luonnollista, että ”uudesta ja jännittävästä” tilanteesta halutaan heti puhua luokassa ja jakaa kokemuksia. Litteroidun aineiston perusteella P4:n voidaan siis katsoa nimeävänsä ensihuomioiksi naisen, miehen ja miehen naaman. T4 mainitsi kuvasta ensimmäisenä naisen naaman. T5 taas naisen. P5 ja P6 nimesivät selkeästi ensihuomiokseen miehen. Kukaan steinerkoulun oppilaista ei maininnut kiviä.

TAULUKKO 2 Muut tekijät – ”Lemminkäisen äiti”

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>
Nainen	X		X	X		
Joki/lampi				X		
Joutsen	X	X	X	X		
Luita		X	X	X	X	
Mies					X	
Kivet	X	X	X		X	
Veri	X				X	
Nuolet	X				X	
Pääkallo	X	X	X			
Kukkia	X					
Vettä		X	X			
Voide		X				
Ruumis			X			
Ruumiinosa						
Lappu silmillä						
	T4	T5	T6	P4	P5	P6
Nainen	X		X	X	X	X
Joki/lampi		X			X	
Joutsen		X		X		
Luita		X		X	X	
Mies	X			X	X	X
Kivet				X	X	
Veri		X			X	
Nuolet						
Pääkallo		X				
Kukkia				X		
Vettä						
Voide						
Ruumis						
Ruumiinosa		X				
Lappu silmillä					X	

Toisena tarkasteluun liittyvänä haastattelukysymyksenä kysyin oppilailta mitä muuta kuvassa on heidän tekemänsä ensihavainnoin lisäksi. Sen jälkeen pyysin oppilaita nimeämään taidekuvasta löytyviä yksityiskohtia. Tämän haastattelukysymyksen tarkoituksena oli selvittää, kykenevätkö oppilaat syventämään tarkasteluaan kuvan muista tekijöistä yksityiskohtiin. Halusin myös selvittää, miten oppilaat ymmärtävät yksityiskohdan määritelmän.

Aineistosta voi nähdä, että normaalikoulun oppilaiden havainnot eivät ”Lemminkäisen äidin” kohdalla juurikaan muuttuneet taidekuvan tarkastelun syventyessä. Vaikka esitin oppilaille

tarkentavan kysymyksen taidekuvan yksityiskohdista, he luettelivat lähinnä uudelleen aiemmin kertomiaan havaintoja. Tästä poikkeavana on haastateltavan P2 havainnot kuvasta löytyvistä asioista sekä yksityiskohdista taidekuvassa. Hän mainitsee ensin luut, miehen, kivet, pääkallon, nuolet ja veren. Yksityiskohtia kysyttäessä hän lisää havaittujen asioiden luetteloon viivat ja joutsenen.

P3 ei osannut nimetä muita tekijöitä, sillä hänen oli vaikea hahmottaa mitä kysymyksellä tarkoitettiin. En kuitenkaan lähtenyt johdattelemaan kysymystä eteenpäin häntä auttaakseni, koska tutkimukseni tarkoituksena on nimenomaan tarkastella oppilaiden kuvan tulkinnan taitoja sellaisinaan, kuin ne heillä tutkimushetkellä ovat. Haastattelijan johdattelevat lisäkysymykset tai kysymysten selittäminen saattavat vääristää tutkimustuloksia. Tein tässä tietoisesti ratkaisun ennen kuin aloin toteuttaa haastatteluja, sillä itselle opettajaopiskelijana on luonnollista alkaa johdattelemaan oppilasta, mikäli huomaa hänen empivän tai tarvitsevan aikuisen tarkempaa sanoittamista ymmärtääkseen kysymyksen.

Steinerkoulun oppilaat löysivät kuvasta vähemmän muita tekijöitä verraten normaalikoulun oppilaisiin. Tosin ero ei ole huomattava, sillä steinerkoulun oppilaat nimesivät vain kaksi muuta tekijää normaalikoulun oppilaita vähemmän. Normaalikoulun oppilaat nimesivät yhteensä 13 erillistä tekijää muina tekijöinä, kun taas steinerkoulun oppilaat 11 erillistä tekijää. P5 on ainoana tutkimushenkilönä nimennyt lapun Lemminkäisen silmillä. Steinerkoulun oppilaista kolme (T4, P4, P5) nimesi runsaasti muita tekijöitä (6-7 kappaletta) ja kolme (T5, T6, P6) taas reilusti niukemmin (1-2 kappaletta). Merkittäviä eroavaisuuksia ei näiden kahden oppilasryhmän välillä ole liittyen ”Lemminkäisen äitiä” koskeviin muihin tekijöihin.

TAULUKKO 3 Yksityiskohdat – ”Lemminkäisen äiti”

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>
Joutsen				X	X	X
Luut				X		
Kynttilät				X		
Viivat taivaalla					X	
Pääkallo	X					X
Kivet						X
Sora/hiekka		X				X
Kivimaa	X					
Kukka	X					
Ihmiset	X		X			
Voide						
Nuolet						
Kulho						
Heinä						
	T4	T5	T6	P4	P5	P6
Joutsen	X		X	X	X	X
Luut				X		X
Kynttilät	X			X		
Viivat taivaalla		X	X	X		
Pääkallo	X		X			
Kivet						
Sora/hiekka						
Kivimaa						
Kukka	X	X		X	X	X
Ihmiset						
Voide		X				
Nuolet			X			
Kulho					X	
Heinä					X	

”Lemminkäisen äidin” kohdalla normaalikoulun oppilaat tekivät suhteellisen paljon havaintoja kuvassa esiintyvistä asioista sekä yksityiskohdista. Havaittujen asioiden kirjo oli laaja. Neljä oppilasta kuudesta löysi taidekuvasta luita, kivet sekä joutsenen. Kolme kuudesta oppilaasta puolestaan havaitsivat kuvasta naisen sekä pääkallon. Muutoin oppilaiden tekemät havainnot saivat kannatusta joko yhdeltä tai korkeintaan kahdelta oppilaalta.

Steinerkoulun oppilaat löysivät kuvasta myös yhtä monta nimettävää asiaa yksityiskohtien osalta kuin normaalikoulun oppilaat. He kuitenkin mainitsivat lisäksi nuolet, kulhon ja heinän (T6, P5), joihin normaalikoulun oppilaat eivät olleet kiinnittäneet huomiota. Kukaan steinerkoulun oppilaista ei kiinnittänyt huomiotaan kuvassa oleviin kiviin, kivimaahan, soraan tai hiekkaan.

Steinerkoulun oppilaat löysivät myös enemmän yksityiskohtia määrällisesti kuin normaalikoulun oppilaat. Molempien koulujen oppilaat luettelivat yksityiskohtina uudelleen asioita, jotka olivat jo aiemmin nimenneet haastattelun aikana muiksi tekijöiksi.

9.2 ”Guernican” tarkastelu

TAULUKKO 4 Ensihuomiot – ”Guernica”

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>
Koira/susi	X					
Lehmä		X				
Hevonen			X	X		
Ruumiinosat				X		
Pää				X		
Kädet				X		
Jalat				X		
Kasvot					X	X
Muodot ja kulmat						
Ihminen						
	T4	T5	T6	P4	P5	P6
Koira/susi						
Lehmä						
Hevonen						
Ruumiinosat						
Pää						
Kädet						
Jalat						
Kasvot	X	X		X		X
Muodot ja kulmat					X	
Ihminen			X			

Toinen taidekuva ”Guernica” on tyyliltään ensimmäisestä taidekuvasta monin tavoin poikkeava. ”Guernica” on vahvasti kubistinen taidekuva ja osittain abstraktinen. Tämän vuoksi se on myös monitulkintaisempi. Aineiston analyysistä voi huomata, että ”Guernican” tyyli vaikutti myös oppilaiden ensihavaintojen suurempaan hajontaan. Havaintojen kirjo oli suurempi ja ne jakautuivat laajemmalle.

Normaalikoulun oppilaiden litteroidusta aineistosta löytyi vain kaksi sellaista havaittua asiaa, jotka saivat enemmän kuin yhden oppilaan huomion. Kaksi oppilasta (T3, P1) nimesivät

ensihuomiokseen hevosen ja toiset kaksi oppilasta (P2, P3) ihmisen kasvot. P1:n vastaus on myös muista poikkeava, sillä hän alkoi nimetä kuvasta useita eri kohtia, joihin hänen katseensa kiinnittyi. On perusteltua olettaa, ettei hän joko ymmärtänyt kysymystä tai sitten hänen tapansa tarkastella kuvia on erilainen muihin oppilaisiin verrattuna. Teoksen rönsyilevä muoto voi myös aiheuttaa sen, että katse helpommin ns. ”sinkoilee” pitkin teosta ja on vaikea nimetä yhtä kohtaa, johon katse ensin kiinnittyy.

”Guernican” kohdalla normaalikoulun oppilaat nimesivät ”Lemminkäisen äitiä” runsaammin erilaisia asioita, joihin heidän katseensa kiinnittyi ensimmäiseksi. Taulukosta voi huomata, että näitä erilaisia havaintoja oli yhteensä kahdeksan kappaletta. ”Lemminkäisen äidin” kohdalla erilaisia ensihavaintoja oli vain kolme.

Steinerkoulun oppilaat havaitsivat ”Guernicassa” vain kolme erilaista ensihuomiota, eli heidän havaintonsa levittäytyivät paljon suppeammalle alueelle kuin normaalikoulun oppilaiden. Yksi oppilas (P5) havaitsi kuvassa ensimmäisenä muodot ja kulmat kuvan keskellä. Myös T6:n ensimmäinen havainto oli poikkeava, sillä hän nimesi kokonaisen ihmishahmo kuvan alalaidassa. Muut steinerkoulun oppilaat nimesivät katseensa ensin kiinnittyvän kasvoihin, jotka tulevan ikään kuin läpi ikkunasta.

TAULUKKO 5 Muut tekijät – ”Guernica”

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>
Ihmiset	X	X	X	X		
Eläimet	X		X			
Veitset	X					
Käsi	X					
Jalat	X					
Hevonen	X	X				
Kaviot		X	X			
Sorkat			X			
Tassut			X			
Huone				X	X	
Naama						X
Miekka						X
Lehmä/sonni						
Kynttilä						
Lintu						
	T4	T5	T6	P4	P5	P6
Ihmiset	X	X		X	X	
Eläimet						X
Veitset						
Käsi						
Jalat					X	
Hevonen	X	X	X	X	X	
Kaviot						
Sorkat						
Tassut						
Huone				X		
Naama						X
Miekka		X			X	
Lehmä/sonni	X	X	X	X	X	
Kynttilä		X			X	
Lintu					X	

Kuten jo aiemminkin tässä kappaleessa jo kerroin, toisena tarkasteluun liittyvänä haastattelukysymyksenä kysyin oppilailta mitä muuta kuvassa on heidän tekemänsä ensihavainnoin lisäksi. Sen jälkeen pyysin oppilaita nimeämään taidekuvasta löytyviä yksityiskohtia. Tämän haastattelukysymyksen tarkoituksena oli selvittää, kykenevätkö oppilaat syventämään tarkasteluaan kuvan muista tekijöistä yksityiskohtiin. Halusin myös selvittää, miten oppilaat ymmärtävät yksityiskohdan määritelmän.

TAULUKKO 6 Yksityiskohdat – ”Guernica”

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>
Kukka	X			X		
Veitset	X					
Pää	X		X		X	
Lamppu	X	X		X	X	
Kynttilä		X				
Miekka		X				X
Jalat		X			X	
Kädet		X	X			
Kynsi						
Silmät		X	X			
Lehmä/sonni		X				
Eläimet			X			
Ihmiset			X			
Tuli					X	
Neliöt, kolmiot					X	
Naamat						X
Henki						
Tassut						
Lehman häntä						
Viivat						
Valot ja varjot						
Hevosen viivat						
Vaatteiden viivat						
Rikkimenneet laudat						
	T4	T5	T6	P4	P5	P6
Kukka	X		X	X		
Veitset						
Pää						
Lamppu		X		X		
Kynttilä			X	X		
Miekka				X		
Jalat		X				
Kädet	X				X	
Kynsi					X	
Silmät						
Lehmä/sonni						
Eläimet						
Ihmiset						
Tuli						
Neliöt, kolmiot						

Naamat	X					
Henki	X					
Tassut		X				
Lehmän häntä		X				
Viivat						
Valot ja varjot					X	
Hevosen viivat					X	
Vaatteiden viivat					X	
Rikki menneet laudat						X

“Guernican” kohdalla normaalikoulun oppilaiden huomioidut ja havainnot lisääntyivät yleisestä tarkastelusta (muut tekijät) yksityiskohtiin syvennyttäessä. Usea havainto sai vähintään kahden oppilaan maininnan. Eniten mainintoja saivat ihmiset, jotka neljä kuudesta oppilaasta havaitsivat. Eläimet ja niiden raajat esiintyivät myös usean oppilaan havainnoissa.

Yksityiskohtia tarkasteltaessa normaalikoulun oppilaiden havainnot lisääntyivät ja hajontaa oli enemmän. Yhtäläisyyksiäkin löytyi, sillä neljä kuudesta oppilaasta havaitsi lampun ja kolme kuudesta päät. Yksityiskohdaksi nimettiin myös rikkinäinen miekka kahden oppilaan taholta. Verrattuna “Lemminkäisen äitiin” “Guernicasta” tehdyissä havainnoissa oppilaat eivät toistaneet samoja asioita uudelleen. Tämä johtuu todennäköisimmin siitä, että ”Guernica” tarjoaa runsaasti yksityiskohtia verrattuna ”Lemminkäisen äitiin”, joka on suurpiirteisempi teos.

Steinerkoulun oppilaista yksi (P5) osasi eritellä yksityiskohtia muita edistyneemmällä tavalla.

”Täällä just löytyy näitä käsiä ja joissakin kynsi on erilainen ja se on varmaan lähtenyt irti. Ja sitten on noita pieniä viivoja käsissä ja sitten tuo hevonen on vähän niinku tehty karvaseks noilla viivoilla ja sitten on muutenkin noissa vaatteissa tollasia viivoja. Ja sitten valo on koitettu saada silleen, että se tulis kirkkaasti.”
(P5)

Hän nimeää erilaisia yksityiskohtia toistamatta samoja asioita uudelleen. Hän tarkastelee kuvaa tarkasti pieniä viivoja myöten ja osaa myös ottaa huomioon valojen ja varjojen osuuden taidekuvassa. Verraten esimerkiksi P6:n haastatteluun, jossa hän mainitsee ainoaksi yksityiskohdaksi rikki menneet laudat ja sen jälkeen toteaa ääneen:

”En oikein tiedä mikä olis yksityiskohta.” (P6)

Hänelle on selvästi siis vaikea ymmärtää mitä yksityiskohdan käsitettä.

9.3 Taidekuvien tulkinta

Taidekuvien tulkintaa koskevia tuloksia havainnollistan haastateltavilta saatujen suorien lainauksien avulla. Mielestäni tämä antaa selkeän ja suodattamattoman viestin tutkimuksen lukijalle haastateltavien tulkinnoista.

9.3.1 Taidekuvista tulkittu viesti

Ensimmäisenä taidekuvan tulkintaan liittyvänä haastattelukysymyksenä kysyin oppilailta molempien kuvien kohdalla, mistä kuva heidän mielestään kertoo. “Lemminkäisen äidissä” selkeimpänä tulkintana normaalikoulun oppilaiden keskuudessa nousee esiin kuolema, johon yhtyy neljä kuudesta oppilaasta (T1, T3, P3). Toinen eniten kannatusta saanut tulkinta on hukkuminen, jonka antoi vastaukseksi kaksi kuudesta (T2, P3) haastateltavasta. Yhden oppilaan vastaus sisälsi nämä molemmat vaihtoehdot:

“No ehkä jotenki että, tuo mies on hukkunu tonne jokeen ja sit se on nostettu sieltä ja se on kuollu.” (P1)

Päätelmän sodasta tekivät kaksi normaalikoulun oppilasta (T1, P3).

“Noo ainaki näyttäs siltä, et siin on joku sota ollu ku tuolla on noita pääkalloja ja et tuo mies on niinku kuollu tai jotain.” (T1)

P3 vie tulkinnan astetta pidemmälle tehdessään johtopäätelmiä tekemistään havainnoista:

“...joku ihminen on kuollu ja sitten jossain vaikka sodassa ei oo pystyny auttaa sitä mitenkään kunnolla... Se rukoilis tuolla jotain Jumalaa ja sitte tossa suree tota läheisen poismenemistä.” (P3)

Kaksi oppilasta (T2, T4) tunsivat teoksen entuudestaan. Toinen heistä on normaalikoulun oppilas ja toinen steinerkoulun oppilas. He eivät kuitenkaan muistaneet taidekuvan koko tarinaa. Kumpikin heistä kuitenkin nimeää kuvassa olevan äiti-poikasuhteen ja mainitsee Lemminkäisen nimeltä.

“No mä tiän, että toi joutsen liittyy tähän taideteokseen ja että eiks toi oo sen äiti? ... Eikös se oo Lemminkäinen? (miehestä puhuttaessa)” (T2)

”No siinä on Lemminkäisen äiti ja sitten toi poika sitten tota eiks se jotain yritä rukoilla. Mä kyl aika hyvin tiän tän kuvan. Tulee mieleen just se rukoilu ja jotain että toi yrittää herättää tota henkiin.” (T4)

Steinerkoulun oppilaista yksi (P6) tulkitsi kuvassa olevan tilanne sodan jälkeen. Kaksi oppilasta (T4, T6) näkivät tilanteessa olevan kyseessä rukoilu tai avunpyyntö Jumalalta. Yksi oppilas (T5) taas kuvaili tilanteen olevan suremista, jossa mies on jo kuollut. P4 ei osannut kertoa pitkän mietinnänsä jälkeen, mistä kuva voisi kertoa vaan totesi:

”En oikein tiedä. En osaa silleen sanoa.” (P4)

P5 taas kuvailee taidekuvan sisältöä seuraavasti:

”Tulee ehkä mieleen, että joku niinku Kalevalan henkilö on kaatunu tai sit toi on Kristus tai joku muu merkkihenkilö.” (P5)

P5 on oikeilla jäljillä, mutta ei voi silti sanoa, että hän tunnistaisi taideteoksen samalla tavalla kuin T2 ja T4. Hän sivuaa puheessaan Kalevalaa, mutta ei kykene mainitsemaan nimeltä Lemminkäistä tai hänen äitiään. Tätä vahvistaa myös hänen puheessaan oleva kohta ”tulee ehkä mieleen”. T2 ja T4 taas käyttävät puheessaan verbiä ”tietää”, joka viittaa varmempaan kuvaukseen heidän tekemästään tulkinnasta. Ei voi silti sanoa, että T2 ja T4 tuntisivat teoksen ja sen kulttuurihistorian täysin, sillä heidän puheestaan on havaittavissa epäröintiä. He kysyvät haastattelijalta ikään kuin varmistusta ajatuksilleen. T2 pyytää haastattelijaa vastaamaan, että ”eikö kyseessä olekin Lemminkäisen äiti”. T4 taas hakee varmistusta rukoilulle ja käyttää fraasia ”tulee mieleen”, joka viittaa aavistukseen, ei varmaan tietoon.

”Guernican” selkeimmäksi tulkinnaksi normaalikoulun oppilaiden kesken nousee ajatus sekavuudesta ja siitä, että kuvassa on ilmiselvästi jokin erityinen tapahtuma käynnissä.

”Siellä tapahtuu kaikenlaista. Sellanen sekava tunnelma.” (P2)

”No en tiiä, se on tosi sekava tai joku semmonen. Näyttää tosi hätäselälle.” (T2)

”Vaikka tää on tehty valkosella ja mustalla, niin tää on silti sekava.” (P3)

Tapahtumaa kuvaillaan muun muassa seuraavasti:

”Mulla tulee mieleen, että nää kaikki on aina ollut pimeydessä ja sitten täällä on yhtäkkiä valoja.” (P3)

Maininnan hädestä teki vain kaksi oppilasta (T2, P1) ja sotatilanteesta mainitsi myöskin kaksi oppilasta (T2, P3).

”Voisko tää olla niinkun jonkun sodan jälkeen? Kun tässä on rikkiäinen miekka tai vastaavaa.” (P3)

Yksi oppilas tulkitsee kuvan tilanteen olevan mahdollisesti myös uni tai jopa painajainen (P2).

Steinerkoulun oppilaat päätyivät melko samanlaisiin päätelmiin kuvan viestistä. Itseasiassa P6 tekee hyvin samankaltaisen tulkinnan kuin P3. Häinkin mainitsee sodan, ja perustelee sitä kuvassa olevalla rikki menneellä miekalla. Hän muotoilee kuvan viestin seuraavasti:

”Ehkä jonkun taistelun jälkeen. Ainakin jollakin on miekka mennyt rikki, ehkä tässä vois olla joku sellanen tilanne.” (P6)

P4 mainitsee ainoana tutkimushenkilönä kyseessä olevan tulipalo.

”Esimerkiksi tulipalo ja sitte kaikki on juoksemassa ulos.” (P4)

P5 ja T4 ovat yksimielisiä siitä, että kyseessä on joko sekasorto, kaaos tai ”kauhee häslinki”. He eivät kuitenkaan kykene perustelemaan päätelmiään vaan kokevat taidekuvan yleisesti sekavana. Vain yksi oppilas (T6) kuvaa tilannetta sellaiseksi, jossa ihmiset pakenevat sodan tai nälänhädän jäljiltä pois paikalta. T5 taas kykenee hieman yksityiskohtaisempaan tulkintaan, jossa hän tarkastelee kuvan tapahtumia ja syy-seuraussuhteita.

”Joku tilanne, että niinku tää (ihminen) on osunut tähän (toinen ihminen, joka makaa maassa) ja sitten tuo hevonen on varmaan jonkun näistä ihmisistä ja ne yrittää niinkun pelastaa sitä. Ja sitten tolle lehmällekin on varmaan käynyt jotain ja noi ihmiset yrittää selvästi päästä ulos.” (T5)

9.3.2 Taidekuvien tunnelma

Taidekuvan tunnelmasta keskusteltaessa vahvimmaks tulkinnaiksi ”Lemminkäisen äidin” kohdalla normaalikoulun oppilaiden keskuudessa nousee surullisuus, jonka mainitsi neljä oppilasta kuudesta. Tunnelmaa perustellaan miehen ruumiilla ja teoksen väreillä, jotka saivat molemmat kolme mainintaa.

”No tässä ois sellanen vähän surullinen... kun tää mies on kuollut ja sitten tää nainen on niinkun surullinen.” (P1).

”Aika ankee musta, surullinen, koska tää on tehty niin mustaks ympäriltä ja tää on niinku tosi surullinen ympäristö miun mielestä.” (P3).

Lisäksi mukaan tulkintaan on tuotu äidin huolestunut ilme, jonka mainitsi kaksi oppilasta.

”No silleen näyttää ainakin aika surulliselta toi nainen... varmaan jos siel on ollu joku sota tai sen jälkeen kun on kuollut ihmisiä.” (T1). ”Aika surullinen ja niin... koska täs on käytetty semmosii aika tummia värejä ja sitten tässä on esim. pääkallot ja ruumis tossa maassa... naisen ilme aika huolestunut.” (T3).

P2 taas määritteli tunnelmaksi enemmänkin jännittävän. Hän perusteli sitä seuraavasti:

“Se on varmaan semmonen ilta... Ja sit semmone aika jännittävä... Koska toi vesi on ihan mustaa ja tääl on tosi tummia värejä.”

Hän perusteli tunnelmaa myös väreillä.

Steinerkoulun oppilaiden tulkinnat ”Lemminkäisen äidin” tunnelmasta olivat hyvin samankaltaisia verrattuna normaalikoulun oppilaisiin, sillä jopa viisi oppilasta kuudesta nimesi tunnelman olevan surullinen. Vain yksi oppilas (P5) käytti tunnelmaa kuvatakseen sanaa ”synkkä”. Surullisuutta perusteltiin mm. miehen kuolemalla, tummilla väreillä ja pääkallolla (T4 ja T6). P4 taas perusteli surua naisen surullisella ilmeellä. P6 lisää myös luiden olemassaolon surullisuuden perusteeksi.

“Guernican” kohdalla tulkinnat taidekuvan tunnelmasta jakaantuivat laajemmin kuin “Lemminkäisen äidissä”. Tästä huolimatta tutkimustulosten perusteella esiin nousee tulkinta sekavuudesta sekä sekoituksesta. Kolme normaalikoulun oppilasta kuudesta tulkitsee taidekuvan tunnelmaksi sekavuuden.

“No täs kuvas on mun mielestä sellanen sekalainen, niinku kukaan ei tiedä mistään mitään ja hirveen ahdas. Sellanen, ettei oikeen mahdu oleen ja kaikki on hirveen hämillään...” (P3).

Toiseksi eniten kannatusta taidekuvan tunnelmasta saa ”hätäisyys”. Tämän tuovat esille kaksi oppilasta kuudesta.

“No just semmonen hätäinen, kun kaikilla on semmoset ilmeet, että ne yrittää jonnekin silleen hätäsesti, tai kiireisesti.” (T2).

Kaikki kuusi haastateltavaa oppilasta perustelevat tulkintansa “Guernican” tunnelmasta kuvassa esiintyvien ihmisten sekä eläinten ilmeillä. Tulkinnoissa on mainittu muun muassa hämmästyneitä sekä hätäntyneitä ilmeitä.

“Kun niillä on suu auki ja niillä on semmonen ilme, että se tuo niinku sitä hätästä tunnelmaa.” (P2).

“Ainakin noi kaikki ihmiskasvot mitä tässä on näyttää jotenkin hämmästyneiltä ja pelokkailta. Ja sellaiselta sekoitukselta.” (T1).

Steinerkoulun oppilaiden keskuudessa ”Guernican” tunnelman tulkinta jakautui laajemmalle verrattuna normaalikoulun oppilaisiin. Sekavan tunnelman nimesi vain yksi oppilas (T6). T4 taas sanoi kuvan tunnelman olevan pelästynyt ja pelko kuvassa muodostui hänen mielestään juurikin

ihmisten ilmeistä. T5 otti tunnelmassa lisäksi huomioon sen äänet. Hänen mielestään tunnelma on myös meluisa. Hän perusteli sitä seuraavasti:

”Täällä on tää hirnuva hevonen ja lehmä jotka on aika äänekkäitä ja sitten tässä on vielä tää tyyppi joka itkee. Toi on joku vauva tossa ja sekin kiljuu. Ja tääkin on tosi huolissaan.”

Muut oppilaat luonnehtivat kuvan tunnelmaa kiireelliseksi, paniikiksi tai ”häslingiksi”.

9.3.3 Taidekuvien todenmukaisuus

Keskustelu taidekuvien todenmukaisuudesta tuotti selkeästi eniten ”päänvaivaa” ja mietintää oppilaiden vastauksissa. ”Lemminkäisen äiti” jakoi normaalikoulun oppilaiden mielipiteitä sen todenmukaisuudesta. Suurin osa oli kahden vaiheilla eikä osannut oikeastaan tehdä lopullista päätöstä kahden vaihtoehdon väliltä. Kolme kuudesta normaalikoulun oppilaasta oli sitä mieltä, että taidekuva voisi toisaalta olla todellinen ja toisaalta ei.

”Vois olla silleen joo, mutta en tiiä... siinä on oikea joki ja sitte oikeita ihmisiä.” (T2).

”Ei ehkä kaikki kohdat, mutta voi tästä silleen ehkä joku osa olla totta... ei ehkä ihan Suomessa, mutta voishan jossain vaikka olla ruumis rannalla. Ja joutsen. Mutta en tiiä onko ihan pääkalloja... sitten on rantakiviäkin, mutta ei varmaan ihan punasia.” (T3).

”Toisaalta ei ja toisaalta joo. Koska siitä jotenkin näkyy, että se ei oo ihan sellanen mahdollinen kuva. Esimerkiks että tuo joki on kokonaan musta.” (P1).

Yksi oppilaista (T1) oli ehdottomasti sitä mieltä, ettei teos ole todenmukainen, kun taas kaksi oppilasta koki teoksen todenmukaisena (P2, P3).

”Vois, että joku mies on hukkunu. Voishan se.” (P2).

”Vois se, vois se tapahtua mun mielestä. Että ei mun mielestä semmosta asiaa oo mikä ei olis totta tai ei vois tapahtua.” (P3).

Steinerkoulun oppilaista viisi kuudesta oli sitä mieltä, että ”Lemminkäisen äiti” on todenmukainen. Pieniä epäkohtia he kuitenkin löysivät taidekuvasta. T4 ja T5 perustelivat, ettei veri kivien päällä ole todenmukaista ja lisäksi ”voimat” (säteet, jotka tulevat ampiaisen perässä) taivaalla ovat epätodelliset. Tähän tulkintaan yhtyi myös P4. T6 tulkitse kuvaa muista poikkeavalla tavalla:

”Ei, koska toi mies on jo kuollut, niin ei tää voisi tapahtua enää uudelleen silleen todenmukaisesti.”

Hänen tulkinnastaan on nähtävissä, ettei hän ole ehkä ymmärtänyt täysin kysymystä todenmukaisuudesta ja sen perimmäisestä ajatuksesta. Hän ajatteli todenmukaisuuden kenties merkitsevän sitä, onko taidekuvan tapahtumat toistettavissa. Hänen mielestään mies on jo kuollut, joten tällaista tapahtumaa ei voisi tapahtua uudelleen oikeassa elämässä.

Guernican todenmukaisuutta koskevista tutkimustuloksista on selvästi huomattavissa ero verrattuna Lemminkäisen äitiin. Lähes kaikki oppilaat ovat yksimielisiä siitä, että teos ei ole todenmukainen. Esimerkiksi kolme kuudesta normaalikoulun oppilaasta perustelee tätä sillä, että raajoja ja ruumiita on sekoiteltu, jolloin kuva ei ole todenmukainen. Loput kolme perustelevat maalauksen muotoa yleisesti epärealistiseksi.

”Kaikki näyttää niin hassulle. Tai ei silleen näytä mitenkään realistiselle... kun tää on niinku sisätiloissa, niin ei mitään hevosia ja lehmiä voi olla missään samaan aikaan.” (T2).

”Mie sanon että ei vois. Koska toi härkä on miusta vähän, tai mikä onkaan, niin se ei näytä miusta oikeelta... nää on miusta vähän mutantteja nää jotkut. Mutta jos nää olis oikeet ihmiset niin periaattessa vois tapahtua.” (P3).

Muutama oppilas (T3, P3) on kuitenkin sitä mieltä, että teoksessa on sekä realistisia että epäuskottavia elementtejä.

”No ehkä ei silleen, koska ei voi olla oikeen eläimessä noin paljon muita eläimiä. Mutta jos tää olis jossain rakennuksessa niin varmaan silleen... mutta ei nää ihmiset ja näiden henkilöiden elämät oo hirveen todenmukasia.” (T3).

Steinerkoulun oppilaista kolme nimeää ”Guernican” epätodenmukaiseksi. Kaksi oppilasta kykenee erittelemään tarkemmin taidekuvan sisältävän sekä todenmukaisia että epätodenmukaisia piirteitä. Yksi oppilas (T5) taas kokee kuvan olevan ”vähän totuudenmukainen, mutta ei ihan niin kuin se toinen.” Hän viittaa puheessaan ”Lemminkäisen äitiin”. P6 on kyennyt erittelemään eri tekijöiden todenmukaisuutta ja kertoo niistä seuraavasti:

”En oikein tiedä, olisko tää todenmukainen, kun tota ehkä niinku tapahtumana vois olla, mutta sitten esimerkiks nää naamat on ehkä vähän epäaidon näköisiä.”

Hän siis kykenee erottamaan erikseen taidekuvasta sen muodon ja sisällön. Sisältö voisi olla hänen mielestään todellinen, mutta teoksen muoto ei sitä kuitenkaan ole. P5 on myös samoilla linjoilla.

”Ei oo todenmukainen, koska tuolla sisällä on kuitenkin kaikkia irronneita käsiä ja sitte että siellä on hevonen sisällä ja lehmä ja muuta. On täällä ehkä jotkut osat silleen vähän niinku aitoja, mut ei niinku niin aidonnäköisiä. On tää niinkun enemmän yritetty just taiteeksi tehdä, että tässä on kaikkia eri harmaansävyjä.”

Hän siis kykenee ottamaan mukaan myös teoksen värimaailman ja sen todenmukaisuuden. Hän nimeää teoksen enemmän ”taiteeksi” ehkä juuri sen vuoksi, ettei todellisuus, jossa elämme ole pelkästään harmaansävyinen.

Yhteenvetona tutkimustuloksista voidaan sanoa, että keräämäni aineisto on tutkimushenkilöiden havaintojen ja tulkintojen osalta hyvin runsas ja monipuolinen. Siitä on löydettävissä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä yksittäisten oppilaiden että koulujen väliltä. Osa oppilaista kykenee hieman syvällisempään tulkintaan, kun toisilla tulkinta jää paljon alkeellisemmaksi. Aineistosta on huomattavissa se, että oppilaiden tekemät tulkinat jäävät melko pinnallisiksi. Pinnallinen tulkinta suhteutettuna tutkimushenkilöiden ikätasoon oli kuitenkin odotettavissa.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Käyn tässä luvussa ensin läpi normaalikoulun oppilaiden taidekuvan tarkastelun ja tulkinnan kehitystason. Sen jälkeen siirryn steinerkoulun oppilaiden kehitystasoon ja vertaan sitä samalla normaalikoulun oppilaiden kehitystasoon. Aivan lopuksi pohdinnassa kokoan yhteen koko pro gradu- prosessin aikana oppimaani lapsen esteettisestä kehityksestä ja taidekuvan tulkinnan taidoista peilaten sitä johtopäätöksiini.

10.1 Normaalikoulun oppilaiden taidekuvan tulkinnan taso

Tutkimukseen osallistuneiden normaalikoulun oppilaiden ensihavaintojen määrä kahden taidekuvan välillä vaihteli. ”Guernicasta” tehtyjä ensihavaintoja oli runsaammin kuin ”Lemminkäisen äidistä”. Tämä johtuu mielestäni siitä, että ”Guernican” muoto on yksityiskohtaisempi ja runsaampi verrattuna ”Lemminkäisen äitiin”. Ensihavaintojen määrän eroavaisuutta voidaan perustella myös sillä, että ”Lemminkäisen äidissä” huomio kiinnittyy ensimmäisenä kuvan keskikohdassa oleviin ihmishahmoihin, jotka toimivat eräänlaisena katseen kiinnekohtana. Myös oppilaiden tekemät ensihavainnot ”Lemminkäisen äidistä” tukivat tätä päätelmää. Viisi kuudesta haastateltavasta kiinnittivät huomionsa ensimmäisenä taidekuvassa oleviin ihmishahmoihin. ”Guernican” kohdalla taidekuvan sisältö on puolestaan jakautunut suhteellisen tasaisesti koko alalle, eikä katseelle ole selkeää kiinnekohtaa. Tämän voi huomata haastateltavien oppilaiden ensihavainnoista, jotka vaihtelivat keskenään enemmän kuin ”Lemminkäisen äidin kohdalla”. Erilaisia ”Guernicasta” tehtyjä ensihavaintoja oli yhteensä kahdeksan kappaletta ja lähes jokaisella kuudella normaalikoulun oppilaalla oli oma ensihavaintonsa.

Taidekuvien tarkastelun edetessä tutkimukseen osallistuneiden normaalikoulun oppilaiden havainnot kuvista eivät juurikaan syventyneet. Oppilaat toistivat jonkin verran samoja havaintoja tarkastellessaan taidekuvien yksityiskohtia, kuin havainnoidessaan kuvista löytyviä asioita ensimmäistä kertaa. ”Lemminkäisen äidin” kohdalla yksi normaalikoulun oppilaista (P2) löysi kuitenkin yksityiskohtia kysyttäessä viivoja, joita hän ei ollut aiemmin haastattelussa maininnut. Lisäksi T2 ja P3 nimesivät taidekuvassa näkyvän maan soraksi tai hiekaksi. Tätä voidaan pitää eräänlaisena yksityiskohdan havainnoimisena. T2 havaitsi puolestaan ”Lemminkäisen äiti” kuvasta

yksityiskohtana maassa olevan voidepurkin. Yksityiskohdista kysyttäessä oli kuitenkin selkeästi huomattavissa, että yksityiskohta käsitteenä ei ollut oppilaille tuttu. Haastateltavat oppilaat esimerkiksi nimesivät taidekuvia tarkastellessaan jonkin esineen tai asian toistamiseen. Lisäksi kuvassa oli useita yksityiskohtia, jotka jäivät tutkimukseen osallistuneilta oppilailta kokonaan havainnoimatta. Esimerkkinä tästä on kuvassa näkyvä ampiainen sekä taiteilijan signeeraus.

”Guernican” kohdalla normaalikoulun oppilaiden havainnot lisääntyivät jonkin verran tarkastelun syentyessä, vaikka toistoakin on löydettävissä runsaasti. Haastateltavista oppilaista kolme nimesi ”Guernicasta” löytyvät päät uutena asiana eli yksityiskohtana. Lisäksi neljä oppilasta kuudesta havaitsi yksityiskohtana taidekuvan yläreunassa olevan lampun. Tärkeimpänä tuloksena ”Guernican” yksityiskohtia tarkastellessa voidaan pitää haastateltavien T1 ja P1 havaintoa kuvan alareunasta löytyvästä kukasta. Kukka on selkeästi vaikeammin havaittavissa kuin esimerkiksi aiemmin yksityiskohtina mainitut lamppu ja pää. Myös ”Guernican” kohdalla on tutkimustuloksista havaittavissa, että haastatteluun osallistuneet normaalikoulun oppilaat ovat vielä kuvallisen tulkinnan kehityksen alkuvaiheessa. Esimerkiksi vain yksi haastateltavista (P2) havaitsi taidekuvasta löytyvät erilaiset muodot (neliö, kolmio) vaikka kyseessä on hyvin vahvasti muotokieleltään kubistinen teos.

Taidekuvan tulkinnan osalta halusin selvittää, miten oppilaat tulkitsevat taidekuvaa sen viestin, tunnelman ja todenmukaisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista voi huomata, että haastateltavilta normaalikoulun oppilailta puuttuu taidehistoriallinen tuntemus, jota edellytetään esimerkiksi Parsonsin mallin neljännellä tasolla olevalta katsojalta. Yksikään tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei esimerkiksi tunnistanut ”Guernican” tai ”Lemminkäisen äidin” kulttuurihistoriallista taustaa täysin, vaikka Kalevala mainittiinkin. Housenin mallissa kolmannella eli luokittelevalla tasolla katsojan tulisi tunnistaa taidekuvan aikakausi, tyyli ja alkuperä. Oletin tutkimukseni alussa, että haastateltavat oppilaat olisivat kuudenteen vuosiluokkaan mennessä käsitelleet oppitunneilla esimerkiksi Kalevalaa, jolloin ”Lemminkäisen äidin” pitäisi olla taidekuvana ainakin jollakin tasolla tuttu. Tämä oletus osoittautui tutkimustulosten perusteella kuitenkin vääräksi. Vain yksi haastateltavista tunnisti ”Lemminkäisen äidin”, mutta ei osannut kertoa kulttuurihistoriallista tarinaa sen taustalla. Tällä tarkoitan sitä, että hän olisi kyennyt erittelemään mitä on tapahtunut ennen taidekuvaa ja mitä tapahtuu sen jälkeen. ”Guernica” on puolestaan Espanjan sisällissotaa kuvaava teos, jota en olettanut oppilaiden entuudestaan tietävän. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat osasivat kuitenkin nimetä sodan taidekuvan aiheeksi kuvassa olevien muotoseikkojen perusteella.

Taidekuvien välittämää tunnelmaa tarkastellessa viisi kuudesta haastateltavasta normaalikoulun oppilaasta nimesi ”Lemminkäisen äidin” tunnelmaksi surun ja surullisuuden. Tätä

oppilaat perustelivat kuvan tummilla väreillä sekä Lemminkäisen äidin ilmeellä. Vain yksi haastateltavista (P2) oli sitä mieltä, että kuvassa on jännittävä tunnelma. Parsonsin mallissa tasolla kaksi oleva katsoja lukee kuvan tunnelmaa lähinnä ilmeiden ja värien perusteella. Tämä tukeekin osaltaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tulkintoja ”Lemminkäisen äidin” tunnelmasta. Housenin mallissa puolestaan ei mainita juurikaan taidekuvan tunnelman tulkintaan liittyviä tekijöitä. Se onkin mallina enemmän aikuisikään sijoittuva, jolloin se ei sovellu täysin tutkimukseni tulosten analysointiin.

”Guernican” kohdalla tulkinnan taidekuvan tunnelmasta jakaantuivat laajemmalle kuin ”Lemminkäisen äidissä”. Eniten kannatusta saivat kuitenkin tulkinnat kuvan sekavuudesta sekä häätävyydestä. Näitä tulkintoja haastateltavat oppilaat perustelivat taidekuvassa esiintyvien ihmis- sekä eläinhahmojen ilmeillä. Parsonsin mallin kolmannella tasolla katsoja alkaa tunnistaa taidekuvan sisältämiä tunnetiloja ja yhdistää niitä omaan kokemusmaailmaansa. Katsoja tunnistaakin usein teoksen mielialoja sekä tunteita konkreettisten asioiden lisäksi.

Housenin ja Parsonin malleissa ei suuremmin käsitellä taidekuvan todenmukaisuuden tulkintaan liittyviä asioita. Tulkinnat ”Lemminkäisen äidin” todenmukaisuudesta jakoi mielipiteitä haastateltavien oppilaiden kesken. Kolme kuudesta normaalikoulun oppilaasta ei osannut sanoa täysin varmaksi, onko taidekuva heidän mielestään kaikilta osin todenmukainen. Kuitenkin vain yksi oppilaista (T1) oli sitä mieltä, että ”Lemminkäisen äiti” ei ole todenmukainen. Loput haastateltavista pitivät taidekuvaa todenmukaisena ja perustelivat tulkintojaan tapahtumien todennäköisyydellä. Tutkimuksen tuloksista voi huomata, että oppilaat joiden mielestä taidekuva oli todenmukainen, ovat sivuuttaneet tulkinnassaan täysin esimerkiksi kuvasta löytyvät veriset kivet sekä muut epärealistiset seikat. Mielestäni tutkimukseen osallistuneiden normaalikoulun oppilaiden tulkinnoista on kuitenkin huomattavissa eräänlaista perustelevaa otetta. Oppilaat kykenivät näkemään pohdinnoissaan ikään kuin kaksi puolta. He eivät esimerkiksi väittäneet ”Lemminkäisen äitiä” epätodenmukaiseksi perustelematta tulkintaansa.

Tutkimukseen osallistuneista normaalikoulun oppilaista lähes kaikki olivat sitä mieltä, että ”Guernica” ei ole todenmukainen. Tätä perusteltiin esimerkiksi sekavilla ja epärealistisilla muotoseikoilla. Haastateltavat oppilaat ottivat tulkinnoissaan huomioon myös sen, että taidekuva voisi olla totuuden mukainen, jos ihmishahmot olisivat realistisia. Taidekuvan muotokieli kuitenkin rajaa pois tämän vaihtoehdon pois oppilaiden lopullisista tulkinnoista. ”Guernican” kohdalla tutkimuksessa saaduista tuloksista on havaittavissa, että oppilaat ovat ottaneet tulkinnoissaan taidekuvan sisällön huomioon. Tutkimuksessa sovelletuista malleista ei ole löydettävissä juurikaan taidekuvan todenmukaisuuteen liittyviä tekijöitä tai teoriapohjaa. Parsonsin mallissa puhutaan lähinnä abstraktin aiheen ymmärtämisen vaikeudesta.

Yhteenvetona voidaan sanoa haastateltavien normaalikoulun oppilaiden olevan Parsonsin mallin mukaan tasojen kaksi ja kolme välillä. Absoluuttinen määrittely on kuitenkin luonnollisesti mahdotonta. Housenin ja Parsonsin mallit riitelevät myös keskenään siitä, mitä tietyllä tasolla olevalta katsojalta edellytetään. Housenin mallissa ensimmäinen taso käsittää ikävuodet aina esikouluiästä 15- ikävuoteen saakka ja loput tasot liittyvät aikuisikään. Jo tämän vuoksi on erittäin haastavaa yhdistää oppilaiden haastatteluvastauksia tähän malliin. Silti tutkimustuloksista on löydettävissä joitakin yhteneviä piirteitä Housenin malliin. Parsonsin malli on puolestaan paremmin peilattavissa tutkimukseni tuloksiin. Mallista on löydettävissä Houseniin verrattuna paremmin tuloksiini soveltuvia piirteitä.

10.2 Steinerkoulun oppilaiden taidekuvan tulkinnan taso

Steinerkoulun oppilaiden ensihavaintojen määrä kahden taidekuvan välillä vaihteli hieman. ”Lemminkäisen äidistä” he tekivät neljä erilaista ensihavaintoa, kun taas ”Guernicasta” kolme. Verrattuna normaalikoulun oppilaisiin heidän ensihavaintojensa määrä kahden taidekuvan välillä käytännössä aivan päinvastainen. He havaitsivat enemmän ensihuomioita ”Lemminkäisen äidistä”, kuin ”Guernicasta”. Steinerkoulun oppilaat olivat vastauksissaan kuitenkin myös yhteneviä keskenään, sillä kaikkien katse kiinnittyi ensin joko kasvoihin, muotoihin/kulmiin tai ihmiseen. Tästä voidaan päätellä, että steinerkoulun oppilaat siis tarkastelevat taidekuvaa, jonka muoto on runsas ja ”sekava” eri tavalla verraten heitä normaalikoulun oppilaisiin. He keskittävät katseensa paljon rajatummalle alueelle. Tietysti aineistoa hieman vääristää yhden normaalikoulun oppilaan (P1) vastaus ensihumioista, sillä hän luettelee viisi eri ensihumiota. Näin ollen hän yksittäisenä oppilaana nostaa normaalikoulun oppilaiden tekemien havaintojen määrää runsaasti.

Steinerkoulun oppilaista neljä mainitsi ensihavainnokseen ”kasvot” ja normaalikoulun oppilaista taas kaksi. Molempien koulujen oppilaiden eniten kannatusta saanut ensihumio on siis ”kasvot”. Tästä voidaan päätellä, että molempien koulujen oppilaat tarkastelivat kuvaa myös samalla tavalla. On melko luonnollistakin, että katse kiinnittyy ”Guernican” kohdalla ensimmäisenä taidekuvan keskellä oleviin kasvoihin. Kuten olen aiemmin maininnut, silmä pyrkii löytämään kuvasta ensin sen, mikä on tuttua. ”Guernican” sekavaa sisällön ja muodon huomioon ottaen on ”normaalialia” kiinnittää katseensa ensin ihmiskasvoihin, sillä ne ovat varmasti kaikille tutkimushenkilöilleni tutut. Steinerkoulun oppilaista yksi mainitsi ensihumioksi ”Guernican” kohdalla muodot ja kulmat muista poikkeavana. Voin päätellä, että hänen oli vaikea kiinnittää katsettaan mihinkään yksittäiseen tekijään. Hän tarkasteli kuvaa paljon laajemmalla katseella verrattuna muihin steinerkoulun oppilaisiin.

Taidekuvien tarkastelun jatkuessa muista tekijöistä yksityiskohtiin steinerkoulun oppilaiden havainnot kuvista eivät juurikaan syventyneet. Myös he mainitsivat uudelleen jo aiemmin nimeämiään tekijöitä yksityiskohtina. Steinerkoulun oppilaat tarkastelivat taidekuvaa siis saman kehitystason mukaisesti kuin normaalikoulun oppilaat. On siis pääteltävissä, että normaalikoulun ja steinerkoulun oppilaat ovat suunnilleen samalla tasolla, kun puhutaan kyvystä syventää taidekuvan tarkastelua yksityiskohtiin. Aineistosta löytyi kuitenkin yksi steinerkoulun oppilas, P5, jonka voidaan katsoa olevan muita tutkimushenkilöitä korkeammalla kuvan tarkastelun tasolla. Hän ainoana tutkimushenkilönä osaa katsoa kuvaa tarkkoja ja pieniä yksityiskohtia tarkastellen. Hän nimeää ”pieniä viivoja” ja mainitsee myös sen, että ”Guernicassa” oleva hevonen on tehty ”karvaseks noilla viivoilla”. Hän myös ainoana tutkimushenkilönä tapaa puhetta taidekuvan valööreistä.

”Lemminkäisen äidistä” tulkitun viestin osalta steinerkoulun oppilaat ovat melko lailla samoilla jäljillä kuin normaalikoulun oppilaat. Normaalikoulun oppilaista yksi (T2) osasi nimetä Lemminkäisen nimeltä, samoin yksi steinerkoulun oppilas (T4). Steinerkoulun oppilaista myös P5 tapaili puheessaan ”jotain niinku Kalevalan henkilöä”, mutta hänen ei voida katsoa tunnistavan Lemminkäistä. ”Lemminkäisen äidistä” tulkittua viestiä tarkastellessa huomaa, että koulujen oppilaat ovat melko lailla samalla tasolla tässäkin. Molemmista kouluista yksi oppilas osasi nimetä Lemminkäisen. Steinerkoulun oppilaat eivät myöskään yllä taidekuvasta tulkitun viestin osalta Parsonsien mallin neljälle tasolle, sillä heiltäkin puuttuu taidehistoriallinen tuntemus. Yksikään tutkimukseen osallistuneista steinerkoulun oppilaista ei tuntenut ”Lemminkäisen äidin” kulttuurihistoriallista taustaa täysin, vaikka Kalevala heidänkin puheessaan mainittiin.

Housenin mallissa kolmannella eli luokittelevalla tasolla katsojan tulisi tunnistaa taidekuvan aikakausi, tyyli ja alkuperä. Aivan kuten totesin normaalikoulunkin oppilaiden kehitystason kohdalla, niin oletin steinerkoulun oppilaiden jo kuudenteen vuosiluokkaan mennessä käsitelleen Kalevalaa. Ennen haastatteluja oletin, että jommankumman tutkimuskouluni oppilas osaisi mahdollisesti kertoa ”Lemminkäisen äitiin” liittyvän Kalevalan kertomuksen. Tämä oletus osoittautui myös steinerkoulun oppilaiden osalta vääräksi. Steinerkoulun tutkimusluokan luokanopettaja kertoi, etteivät he ole juurikaan tarkastelleet Kalevalan kuvia, vaan he oppivat Kalevalan opetuksessa itse tekemänsä näytelmän avulla. Tämä on tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen taustahuomio, koska tämän luokanopettajan välittämän tiedon mukaan oletin, että steinerkoulun oppilaat suoriutuisivat ”Lemminkäisen äidin” kohdalla hieman huonommin verrattuna normaalikoulun oppilaisiin. Perustelen tätä sillä, että luokanopettaja kertoi minulle suoraan, etteivät he ole tarkastelleet Kalevalan kuvia oppitunneilla. He ovat kuitenkin melko lailla samalla tasolla normaalikoulun oppilaiden kanssa. Tästä voin siis johtaa päätelmän, ettei oppikirjattomuus ainakaan

”Lemminkäisen äidin” kohdalla ole vaikuttanut steinerkoulun oppilaiden kuvan tulkinnallisiin taitoihin alentavasti verraten heitä normaalikoulun oppilaisiin, jotka olivat tarkastelleet Kalevalan kuvia oppitunneilla.

Samoin kuten jo aiemmin normaalikoulun oppilaiden kehitystasoa arvioidessani totesin, ”Guernican” olevan Espanjan sisällissotaa kuvaava teos, jota en olettanut oppilaiden entuudestaan tuntevan. Kuitenkin myös steinerkoulun oppilaiden tulkinnat ”Guernican” viestistä ovat samankaltaisia normaalikoulun oppilaiden kanssa. Hekin mainitsevat puheessaan sekasortoa ja kaaosta sekä sotaa. Steinerkoulun oppilas P4 on kuitenkin tehnyt ainoana poikkeavan tulkinnan taidekuvan viestistä, sillä hän puhuu tulipalosta. ”Guernicassa” ei ole missään kohtaa liekkejä tai muuta tuleen viittaavaa, mutta hän on silti tulkinnut tilanteen ”esimerkiksi tulipaloksi, ja sitte kaikki on juoksemassa ulos.” Hän ei väitä tilanteen välttämättä olevan tulipalo, vaan esimerkiksi tällainen tilanne tuli hänelle mieleen. Maininta sodasta sai steinerkoulun oppilaiden keskuudessa kahdelta oppilaalta kannatusta, samoin kuin normaalikoulun oppilaiden osalta.

Taidekuvien välittämää tunnelmaa tarkastellessa viisi kuudesta haastateltavasta steinerkoulun oppilaasta nimesi ”Lemminkäisen äidin” tunnelmaksi surun ja surullisuuden. Tulos on lähes sama kuin normaalikoulun oppilaiden kesken. Yksi steinerkoulun oppilas käytti muista poiketen tunnelman kuvaamisessa adjektiivia ”synkkä”. Perustelut surullisuudesta perustuivat tummiin väreihin, pääkalloon ja miehen kuolemaan. Samoin naisen surullinen ilme mainitaan myös steinerkoulun oppilaiden vastauksissa. Kuten normaalikoulun oppilaiden kohdalla aiemmin mainitsin, niin Parsonsinkin mallissa tasolla kaksi oleva katsoja lukee kuvan tunnelmaa lähinnä ilmeiden ja värien perusteella. Joten ”Lemminkäisen äidin” tunnelmaa koskien voin tutkimustuloksista päätellä, että steiner- ja normaalikoulun oppilaat ovat molemmat toisella tasolla.

”Guernican” kohdalla steinerkoulun oppilaat eivät olleet samaa mieltä taidekuvan tunnelmasta normaalikoulun oppilaiden kanssa. Heidän vastauksensa jakautuivat paljon laajemmalle alueelle. Siinä missä normaalikoulun oppilaista kolme kuudesta tulkitsi tunnelmaksi sekavuuden, tähän yhtyy steinerkoulun oppilaista vain yksi. ”Guernican” tunnelmaa kuvailtiin pelästyneeksi kahden steinerkoulun oppilaan toimesta, mutta heistä toinen mainitsi pelästyneen lisäksi myös tunnelmaksi meluisuuden. Loput kolme oppilasta kuvailivat tunnelmaa kiireelliseksi, paniikiksi tai ”häslingiksi”. Kiiren ja ”häslingin” voi jollakin tapaa katsoa tarkoittavan samaa asiaa. On kuitenkin selvää, että jokaisella steinerkoulun oppilaalla oli vähän omanlaisensa tulkinta ”Guernican” tunnelmasta. Parsonsinkin mallin kolmannella tasolla katsoja alkaa tunnistaa taidekuvan sisältämiä tunnetiloja ja yhdistää niitä omaan kokemusmaailmaansa. Katsoja tunnistaa usein teoksen mielialoja sekä tunteita konkreettisten asioiden lisäksi. Voidaan siis katsoa, että ”Guernican” tunnelman

nimeäminen ja sen perustelu oli steinerkoulun oppilaiden osalta jakautunut laajemmalle eivätkä he olleet ryhmänä yhtä yksimielisiä verrattuna normaalikoulun oppilaisiin.

”Lemminkäisen äidin” todenmukaisuudesta puhuttaessa viisi kuudesta steinerkoulun oppilaasta piti taidekuvaa totuudenmukaisena. Verraten heitä normaalikoulun oppilaisiin, joista vain kaksi piti kuvaa todenmukaisena, on huomattavissa, että steinerkoulun oppilaat ”ostivat” ”Lemminkäisen äidin” todenmukaisuuden helpommin. Normaalikoulun oppilaista kolme nimittäin, ei antanut suoraa vastausta siitä, oliko ”Lemminkäisen äiti” heidän mielestään todenmukainen. Kaksi steinerkoulun oppilasta kuitenkin löysi perusteita sille, miksi taidekuva ei välttämättä ole todenmukainen. He käyttivät perusteluina verta kivien päällä, aivan kuten yksi normaalikoulun oppilaskin. Steinerkoulun oppilaista yksi (T5) mainitsi myös ”voimat” (eli säteet, jotka tulevat ampiaisen perässä) tulkinnassaan. Hän oli tutkimushenkilöistä ainut, joka kiinnitti huomiota ”voimiin” ja niiden todenmukaisuuteen. Steinerkoulun oppilaat perustelivat vähemmän normaalikoulun oppilaisiin verrattuna sitä, miksi olivat päätyneet väittämään ”Lemminkäisen äitiä” todenmukaiseksi tai epätodenmukaiseksi. Steinerkoulun oppilas T6 myös erottui tutkimusaineistosta ainoana oppilaana, joka ei tuntunut ymmärtävän todenmukaisuuden käsitettä. Hän otti todenmukaisuuden ikään kuin kirjaimellisesti. Hän sanoi, ettei tapahtuma ole todenmukainen, sillä mies on jo kuollut. Tätä kautta hän perusteli sitä, etteivät tapahtumat voi tapahtua uudelleen miehen kuoleman vuoksi. Hänen oli vaikea ymmärtää, että todenmukaisuudella haettiin realistista kuvausta ympäröivästä maailmastamme taidekuvan keinoin.

Siinä missä normaalikoulun oppilaista lähes kaikki pitivät ”Guernicaa” epätodenmukaisena, steinerkoulun oppilaista vain kolme nimesi taidekuvan epätodenmukaiseksi. Steinerkoulun oppilaat eivät kyenneet tulkinnassaan yhtä syvälliseen taidepuheeseen. Kaksi steinerkoulun oppilasta (P6, P5) kuitenkin erittelevät ja purkavat todenmukaisuuden käsitettä syvemmällä tasolla. He kykenevät normaalikoulun oppilaiden tavoin irrottamaan taidekuvan sisällön ja muodon toisistaan ja analysoimaan näiden suhdetta hieman syvällisemmin kuin muut steinerkoulun oppilaat.

10.3 Pohdinta

Tarkastelen tutkimuksessani steinerpedagogiikkaan pohjautuvan kuvataidekasvatuksen mahdollisia vaikutuksia oppilaiden kuvan tulkinnan taitojen kehitykseen verraten heitä normaalikoulun oppilaisiin. Olen aiemmin tutkimuksessani sivunnut koulujen opetussuunnitelmia niitä vertaillen. Steinerkoulun pedagogiikassa näkyy oleellisena osana omien ja muiden oppilaiden töiden tarkastelu sekä niistä keskustelu. Perimmäisenä filosofiana on ”kuvani kelpaa, minä kelpaan”. Keskustelu luokkahuoneessa käydään siis todella kannustavassa ilmapiirissä. Normaalikouluissa taas

keskustellaan omista ja muiden töistä, mutta myös tarkastellaan taidekuvia eri oppiaineiden oppikirjoista. Aiemmin mainitsin myös siitä, että oppikirjattomuus steinerpedagogiikassa on yleistä ja luokanopettaja tuottaa itse suuren osan opetusmateriaalista yhdessä oppilaiden kanssa. Yksi mahdollisesti selittävä tekijä oppilaiden kuvan tulkinnallisten taitojen taustalla voi olla juurikin steinerkoulun oppikirjattomuus verrattuna normaalikouluun. Verraten steinerkoulun pääosin oppikirjatonta opetusta normaalikoulun opetukseen voin olettaa, että normaalikoulussa keskustelu taidehistoriallisista teoksista on jonkin verran yleisempää koulun arjessa.

Tutkimukseni nojaa lapsen kuvallisen tulkinnan teorioiden lisäksi opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman suhteen on otettava huomioon myös se seikka, että opetussuunnitelma otettiin käyttöön perus- ja steinerkouluissa vuoden 2016 syksyllä. Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto harvoin on täysin saumatonta. Opettajat eivät opi uusia opettamisen tapoja sormia napsauttamalla. Jotta voisin sanoa tutkimustuloksiani täysin paikkansa pitäviksi, tulisi ensin antaa opettajille ja oppilaille aikaa ottaa uusi opetussuunnitelma ns. ”haltuun” uusien oppimisen tapojen suhteen. Opetussuunnitelmat toimivatkin tässä pohdinnassa vain suuntaa-antavina, sillä en voi olettaa, että kummarkaan tutkimuskouluni oppilaat ovat saaneet täysin uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta.

Steinerpedagogiikka tukee vahvasti oppilaan omaa ilmaisua ja yksilöllisyyttä. Normaalikoulussa uuden opetussuunnitelman myötä pyritään myös samaan, mutta valitettavasti käytännössä yksilöllisyys ei aina toteudu toivotulla tavalla esim. suurten luokkakokojen vuoksi. Steinerkouluissa on myös yleistä, että oppilailla on sama luokanopettaja koko alakoulun ajan. Normaalikouluissa ei ole erikseen määritetty, että oppilailla tulisi olla sama opettaja kuusi vuotta, vaikka sitä toisinaan suositaankin joissakin normaalikouluissa. Steinerkoulussa pyritään siis tavoitteellisemmin oppilaan tuntemukseen ja yksilölliseen kasvatukseen sekä arviointiin. Steinerpedagogiikka korostaa enemmän oppilaan omaa ilmaisua verraten tätä normaalikoulun oppilaisiin. Tämä voi olla myös yksi selittävä tekijä sen suhteen, miksi steinerkoulun oppilaat jäivät hieman alle normaalikoulun oppilaiden kehitystason kuvan tulkinnassa. Aineistosta on havaittavissa kuitenkin pieni eroavaisuus sen suhteen, miten steinerkoulun oppilaat taidekuvia tarkastelevat ja tulkitsevat verrattuna normaalikoulun oppilaisiin. En lähtisi sanomaan, että steinerkoulun oppilaat ovat millään tasolla huonompia kuvan tulkinnan suhteen. He vain tarkastelevat kuvia eri tavalla. On mahdotonta vetää täysin aukottomia johtopäätöksiä aineistosta juurikin sen vuoksi, että uusi opetussuunnitelma on molemmille tutkimuskouluille tuore. Tutkimuksessani ennemminkin vain kuvailen oppilaiden taidekuvan tulkinnantaitoja.

Normaalikoulun oppilaat puhuivat hieman avoimemmin taidekuvista. Syynä voi olla se, että normaalikoulun oppilaat ovat tottuneet koulupolkunsa aikana opetusharjoittelijoihin luokassaan.

Heitä on mahdollisesti jo aiemmin haastateltu tai he ovat muutoin osallistuneet kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Normaalikoulut ovat myös tutkimuskouluja. Steinerkoulun oppilaita on tutkittu huomattavasti vähemmän. Steinerkoulun luokanopettajaksi voi kouluttautua vain Snellman - korkeakoulussa Helsingissä. Voisin olettaa, että luokanopettajaopiskelijat suorittavat siis harjoittelunsa myös pääosin pääkaupunkiseudulla. Steinerkoululaiset Helsingin ulkopuolella eivät siis juuri kohtaa harjoittelijoita kouluarjessaan ja he osallistuvat myös harvemmin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin verraten normaalikouluun. Haastattelu tilanne on lähes aina lapselle jännittävä, varsinkin kun haastattelijana on aikuinen, jota hän ei tunne. Jos haastattelu jo itsessään jännittää, voi olla vaikea kertoa vapaasti omaa ajattelua ja päätelmiä kuvista. 6. luokkalaisella vois myös jo esiintyä jonkinlaista itsekritiikkiä, eikä kaikkea kehtaa sanoa ääneen. He saattavat jättää joitakin asioita sanomatta, koska ne tuntuvat hassuille tai typerille ajatuksille. Aineistoa kertyi runsaasti, mutta silti haastatteluja olisi voinut syventää.

Kuten aiemmin tämän tutkimuksen teoriaosuudessa mainitsin, lapsen kuvallisen tulkinnan kehitys ja sen taso riippuvat olennaisesti hänen koulussa saamastaan kuvataidekasvatuksesta (Parsons 1989, 22 - 25). Minulla ei ollut juurikaan aikaisempaa taustatietoa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden aiemmin saamasta kuvataidekasvatuksesta tai sen laadusta. Tämän vuoksi on haastavaa perustella tutkimustulosten perusteella tehtyjä havaintoja oppilaiden saamalla kuvataidekasvatuksella. Tutkimuksesta on kuitenkin nähtävissä, että oppilaiden kuvallisen tulkinnan kehityksen taso on varsin tasalaatuinen. Tutkimusaineistosta ei erotu selkeästi joko kuvallisen tarkastelun ja tulkinnan taidoiltaan erityisen heikkoa tai erityisen vahvaa oppilasta. On kuitenkin muutamia oppilaita, joiden kuvan tulkinnan taidot erosivat hieman muista. Yksi oppilas ”meni lukkoon” esimerkiksi taidekuvan yksityiskohdista kysyessä ja toinen ei ymmärtänyt todenmukaisuuden käsitettä kummankaan taidekuvan kohdalla, sillä tavoin kuin olisin olettanut. Nämä molemmat oppilaat olivat steinerkoulun oppilaita. Toisaalta myös yksi steinerkoulun oppilaista osasi eritellä ”Guernican” yksityiskohtia kaikkia muita tutkimushenkilöitä selvästi edistyneemmällä tavalla ja hänestä näki, että hänellä on luontaisesti suuri palo tarkastella taidekuvia ja kertoa niistä vapautuneemmin kuin muilla oppilailla.

Yleisesti voin kuitenkin sanoa, että molempien koulujen oppilaat ovat suurin piirtein ikätasolleen ominaisessa kehitysvaiheessa. Tietysti jokainen oppilas on yksilö, ja lyhyen haastattelun perusteella en voi tehdä vedenpitäviä väitteitä kenenkään absoluuttisesta kuvan tulkinnan tasosta. Voin tutkimustulosten perusteella kuitenkin olettaa, että he ovat saaneet opetussuunnitelman mukaista kuvataidekasvatusta. Tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että oppilaat ovat aiemminkin tarkastelleet taidekuvia. Varsinainen taidekuvien tulkinta jäi kuitenkin suhteellisen pinnalliseksi, mikä selittyy vielä keskeneräisellä kehityksellä sekä oppilaiden iällä.

Opetussuunnitelmat on otettu molemmissa tutkimuskouluissani käytäntöön vuoden 2016 syksyllä, joten on selvää, että opetussuunnitelman mukainen opetus on vielä murrosvaiheessa vuoden 2018 keväällä. Opettajat opettelevat opettamaan uuden opetussuunnitelman mukaisesti ja oppilaat opettelevat uusia tapoja oppia kuvataidetta. Aina, kun opetussuunnitelma vaihtuu ei sen muutos tietenkään tapahdu heti, kun opetussuunnitelma astuu voimaan. On myös huomionarvoista, että vaikka opetussuunnitelmaan on kirjattu paljon tavoitteita opetukselle, niiden toteutuminen on täysin kuvataidekasvattajan harteilla. Olisi mielenkiintoista toistaa tutkimus esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua, jolloin voisin tutkijana varmemmin olettaa, että oppilaat ovat saaneet uuden opetussuunnitelman mukaista kuvataidekasvatusta.

Jatkotutkimusta ajatellen heräsi ajatus siitä, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden taustatiedot aiempaa kuvataidekasvatusta koskien olisi hyvä ottaa selville. Tämä auttaisi vertaamaan haastateltavien oppilaiden kuvallisen tulkinnan kehitystä heidän saamaansa kuvataidekasvatukseen. Tutkimukseen osallistuvilla oppilailta saattaa myös olla esimerkiksi sellaisia vapaa-ajan harrastuksia, jotka voivat vaikuttaa heidän kuvallisen tulkinnan tasoonsa. Jatkotutkimuksen kannalta mielekästä olisi myös vertailla esimerkiksi kahta eri ikäluokkaa. Silloin vertailu olemassa oleviin teorioihin kuvallisen tulkinnan kehityksestä olisi mahdollisesti laajempaa sekä syvällisempää. Valitsin tutkimukseen ainoastaan kaksi erilaista taidekuvaa. Jatkotutkimusta ajatellen taidekuvia voisi valita tutkimukseen useampia, jolloin tuloksetkin olisivat paremmin yleistettävissä.

Jatkossa haluaisin myös pohtia sitä, miten paljon oppilaan temperamentti vaikuttaa hänen taidepuheeseensa. Ekstrovertit oppilaat puhuvat taidekuvista luonnollisesti rohkeammin ja he uskaltavat sanoa ajatuksiaan avoimemmin ääneen. Introvertit oppilaat eivät välttämättä pääse oikeuksiinsa haastattelutilanteessa. Taidekuvasta voi tulla monia mielikuvia, joita ei kykene sanoittamaan. On luonnollista myös aikuisten keskuudessa, että taidekuvasta nousee katsojalle jonkinlainen tunnetila, mutta sitä ei osata sanoittaa. Taiteesta puhuminen on myös aina oman kokemus- ja tunnemaailman avaamista muille. Osa ihmisistä, olivat he sitten lapsia tai aikuisia, eivät halua kertoa omasta sisäisestä maailmastaan muille, vaan pitää sen omanaan. Ihminen pyrkii suojelemaan omaa tunne- ja kokemusmaailmaansa muiden arvostelulta tai kommenteilta.

Jatkotutkimuksessa taidekuvien valinnassa voisi ottaa myös huomioon uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti medialukutaidon sekä mediakuvien sisältämät viestit. Erilaiset kuvat ja kuvalliset ärsykkeet ovat osa jokaisen ihmisen arkipäivää yhä kasvavassa määrin. Ilman kunnollista kuvanlukutaitoa ja sen edellyttämiä kuvallisen tulkinnan taitoja oppilaalle ei muodostu kokonaisvaltaista käsitystä ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta. Kuvataidekasvatuksella on näiden taitojen kehittämisen osalta hyvin ratkaiseva rooli. Monipuolisen ja laadukkaan kuvataidekasvatuksen avulla oppilaan taidot havaita ja tulkita esimerkiksi erilaisia

median välittämiä kuvia kehittyvät. Tämä on tärkeää, jotta jokainen oppilas voi toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä ja tarkastella ympäröivää maailmaa kriittisten ”lukulasiensa” läpi.

LÄHTEET

- Dahlström, M. 1999. Muodosta minuuteen – piirtäminen voimanlähteenä ja terapiana steinerpedagogiikassa. Helsinki: Edita.
- Dahlström, M. & Teräsvirta, M. 2014. Kasvatus on taidetta. Vaasa: Oy Fram Ab.
- Dahlström, M. 2016. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Somero: Suomen Ekopaino.
- Eskola, A., Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Forsman, A-C. & Piironen, L. 2008. Kuvien kirja, kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Tallinna Raamatutrukikoda.
- Housen, A. 1983. The eye of the beholder: Measuring aesthetic development. University Microfilms International. Dissertation Information Service.
- Itkonen, S. 2011. Taidekuvan äärellä, katso, koe, jaa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kaihovirta-Rosvik, H. & Venäläinen, P. 2014. Kuvat koulussa. S. Itkonen & T. Salmio (toim.) Lapset kriisien kuvissa, Media- ja taidekasvatusopas. Helsinki: Lönnberg PAINOT, 67 – 75.
- Lissau, R. 1992. Rudolf Steiner – elämä, sisäinen tie, sosiaaliset aloitteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. 1975. Creative and mental growth (6.th ed.). New York: Macmillan.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Oppiminen.fi. 2015. OPS-hautomot. <<http://www.oppiminen.fi/2015/02/steinerkasvatuksen-liitto-tuottaa-yhteisen-opetussuunnitelmarungon-steinerkouluille-sisallot-luodaan-yhdessa/>> luettu 22.3.2018.

- Paalasmaa, J. 2009. Omassa rytmissä – Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Juva: WS Bookwell Oy.
- Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatusajatukset. Helsinki: Into kustannus.
- Parsons, M. 1989. How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. New York: Cambridge University Press.
- Peltonen, E. 1991. Kuvan kalpenevat. Julkaisussa *Steinerpedagogiikka I. Kokonaisuutta ja kasvuvaiheita*. Tampere: Antroposonen työkeskus Tammes ry. 1991. 74-84.
- Rawson, M. Richter, T. 2000. (toim.) *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma* (The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum, 2000) Suom. Hannele Laakso & Marketta Rauramo. Suomennosta tarkistaneet: Helena Heikkilä, Jarno Paalasmaa & Simo Taimi. Tampere: Steinerpedagogiikan seura ry. 2004.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sederholm, H. 2000. Tämähkö taidetta? Helsinki: WSOY.
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta. Tampere: Tammerprint.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A. 43.
- Steiner, R. 1987. Kasvatus- ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- StOPS. Steinerpedagoginen opetussuunnitelmarunko. 2015. Steinerkasvatusliitto ry. Steinerkasvatusliiton www-sivusto. <<https://peda.net/steinerkasvatus/stops/steinerops-runko>>. luettu 21.3.2018.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä: Case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 2003. Kuvataide, visuaalisen kulttuurin käsikirja. Porvoo: WSBOOKWELL Oy.

Virkkunen, K. 1991. Antroposofinen hengentiede – steinerpedagogiikan perusta. Julkaisussa *Steinerpedagogiikka I. Kokonaisuutta ja kasvuvaiheita*. Tampere: Antroposonen työkeskus Tammes ry. 1991. 136-147.

Wilenius, M. 2006. Sykähdyttävä ajatus toisenlaisesta maailmasta ja toisenlaisesta koulusta... *Steinerkasvatus* 2/2006.

Liite 1(2)

Akseli Gallen-Kallela (1897): Lemminkäisen äiti, tempera kankaalle. Alkuperäisen teoksen koko, 85 cm x 108,5 cm. Sijainti: Ateneum, Antellin kokoelma, 1898 alkaen.



Pablo Picasso (1937): Guernica, öljy kankaalle. Alkuperäisen teoksen koko 349 cm x 776 cm. Sijainti: Museo Reina Sofia, Madrid, Espanja.

